

Heidemarie Kemnitz & Barbara Zschiesche (Hrsg.)

**Blick zurück nach vorn. Die Anfänge des
Bachelorstudiengangs an der Fakultät für
Geistes- und Erziehungswissenschaften der
Technischen Universität Braunschweig**

**50
Jahre**

**Geisteswissenschaften &
Erziehungswissenschaften**



Ein Beitrag zum Jubiläum der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften 2018, gefördert aus Mitteln der Technischen Universität Braunschweig.



Braunschweig 2019

Heidemarie Kemnitz & Barbara Zschiesche (Hrsg.)

Blick zurück nach vorn. Die Anfänge des Bachelorstudiengangs an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig.

DOI: <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201909181242-0>

Inhalt

„Blick zurück nach vorn“. Vorwort	5
 Die Anfänge des Bachelorstudiengangs aus der Sicht von Studierenden 2004-2009 Heidemarie Kemnitz, Barbara Zschiesche, Elena Dehler, Wiebke Harms	 7
 15 Jahre später. Gespräche über die Anfangsjahre von Bachelor und Master	 25
„Aber jetzt machen alle Bachelor und Master und keiner kann sich mehr vorstellen, dass es anders läuft.“ – Barbara Jürgens	27
„Für mich waren die Modularisierung [...] und die Umstellung auf kompetenz- orientierte Prüfungen ganz wesentlich.“ – Hero Janßen	33
„Ich würde heute unter einer Bedingung noch einmal Studiendekan ‚machen‘: um andere Studiengänge einzuführen.“ – Gottfried Orth	43
 Kurze Chronologie. Zentrale Daten und lokale Ereignisse	 51
 Literatur	 55
 Autorinnen.....	 59

„Blick zurück nach vorn“. Vorwort

Die hier zusammengestellten Texte sind ein Beitrag zum Jubiläum „50 Jahre Geisteswissenschaften und Erziehungswissenschaften“ an der TU Braunschweig, das 2018 begangen wurde. Sie schließen an einen Vortrag im Kolloquium Bildungsforschung des Instituts für Erziehungswissenschaft im November 2018 an, der die Anfänge der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an der heutigen Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften thematisierte. 2018 lagen diese Anfänge fünfzehn Jahre zurück, und die erneute Akkreditierung dieser Studiengänge warf bereits ihre Schatten voraus. Dies war einer der Gründe, den Blick auf die Anfänge des Bachelorstudiengangs als einen „Blick zurück nach vorn“ zu verstehen.

Gemessen an der tiefgreifenden Bedeutung, die der Einführung von Bachelor-Master-Strukturen zugeschrieben wurde – die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (WKN) sprach 2002 (S. 84) von einem „revolutionären“ Umbau – war die Umstellung am damaligen Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften 2003 nahezu rasant erfolgt. Wie an anderen Universitätsstandorten in Deutschland auch, gab es an der TU Braunschweig mit diesem System erst wenige Erfahrungen. Auch war die Kontroverse, die es in den Wissenschaftsdisziplinen darüber gab, noch in vollem Gange. In der Erziehungswissenschaft, aber auch im öffentlichen Diskurs war im Haupttenor von einer „Verschulung“ des Studiums die Rede, und für die Lehrerbildung wurde bezweifelt, ob ein konsekutiver Aufbau des Studiums nach dem Bachelor-Master-Modell überhaupt die richtige Reform sei. Gänzlich abgeschlossen ist diese Diskussion nicht, ein Zurück hinter die maßgebenden Kriterien des 1999 begonnenen Bologna-Prozesses zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums aber kaum noch denkbar.

Die Publikation beginnt mit der unwesentlich überarbeiteten Fassung des oben genannten Vortrags, in dem anhand von Interviews mit Studierenden der ersten drei Immatrikulationsjahrgänge deren Sicht auf die Anfänge des Bachelorstudiengangs rekonstruiert wurde. Die Sicht der Lehrenden war in diesem Vortrag nur vermittelt vorgekommen, in der nachfolgenden Diskussion aber von ebensolchem Interesse. Dies führte die Referentinnen im Nachhinein dazu, drei der in den Anfangsjahren zentralen Hauptakteure (Dekanin, Dekan und Studiendekan) um ein Gespräch zu bitten. Wir freuen uns, dass alle drei ohne zu zögern dazu bereit waren und wir die Interviews mit Barbara Jürgens, Hero Janßen und Gottfried Orth unter der Überschrift „15 Jahre später“ mit in die Veröffentlichung aufnehmen konnten. Die fünfzig Studierenden, die sich zwischen 2004 und 2009 z.T. mehrfach für ein Interview zur Verfügung stellten, können nicht namentlich genannt werden. Auch ihnen sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Die Anfänge des Bachelorstudiengangs aus der Sicht von Studierenden 2004-2009¹

Heidemarie Kemnitz, Barbara Zschesche, Elena Dehler & Wiebke Harms

1. Einleitende Bemerkungen

Am 5. Februar 2003 beschloss der Rat des Fachbereichs für Geistes- und Erziehungswissenschaften, alle seine (Lehramts-, Magister- und Diplom-) Studiengänge „in Bachelor-Master-Studiengänge zu überführen und sich an dem niedersächsischen Verbundprojekt zur Einführung der BA/MA-Studiengänge in der Lehrerbildung zu beteiligen“². Drei Monate später, am 7. Mai, wurde dieser Beschluss vom Senat der TU Braunschweig befürwortet, und am 1. Oktober, zum Wintersemester 2003/04, begannen die ersten 295 Studierenden ihr Bachelor-Studium an der heutigen Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften.

Bei ihrer Bewerbung um einen Studienplatz wussten nicht alle, dass sie „Bachelor-studierende“ werden würden. Aus Interviews mit Studierenden, auf die im Folgenden zurückgegriffen wird, geht hervor, dass es zwar Studierende gab, die sich bewusst für „den Bachelor“ entschieden hatten, und andere immerhin Bescheid wussten, auch wenn sie zugeben, keine rechte Vorstellung davon zu haben, was „der Bachelor“ bedeutete. Es gab aber auch Studierende, die vollkommen überrascht waren und sich erinnerten, erst bei der Immatrikulation oder – noch später – während der Einführungsveranstaltungen am Beginn des Wintersemesters 2003/04 erfahren zu haben, dass sie in einem Bachelor-Studiengang studierten, der für sie möglicherweise nur der erste Abschnitt ihres Studiums insgesamt war.

Wer sich im Mai 2003 noch für das Diplomstudium Pädagogik beworben hatte, studierte nun Erziehungswissenschaft als Hauptfach im „1-Fach-Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft“. Wer nach „altem“ System das Magisterstudium zweier Fächer gewählt hatte, fand sich im fachwissenschaftlichen Profil des „2-Fächer-Bachelorstudiengangs“ wieder, der für diejenigen, die nach ihrem Studium ein Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen oder ein Lehramt an Gymnasien anstrebten, das entsprechende Lehr- amtsprofil bereithielt. Damit gab es vier Studiengangsprofile, die mitunter auch Teilstudi-

¹ Dieser Text ist die leicht überarbeitete und ergänzte Fassung des gleichnamigen Vortrags vom 14. November 2018 im Kolloquium Bildungsforschung des Instituts für Erziehungswissenschaft der TU Braunschweig. Der sprachliche Duktus wurde weitgehend beibehalten.

² Protokollauszug „BA/MA-Umstellung der Studiengänge“ der Fachbereichsratsitzung vom 05.02.2003. Vgl. dazu auch die kurze Chronologie am Ende der Publikation, in der zentrale Daten und lokale Ereignisse, auf die an verschiedenen Stellen Bezug genommen wird, noch einmal zusammengestellt sind.

engänge genannt wurden. In den Einführungsveranstaltungen erfuhren die Studienanfängerinnen und -anfänger, dass sie in einem *polyvalenten* Bachelorstudiengang studierten, der es relativ einfach machen würde, das gewählte Studiengangsprofil noch einmal zu wechseln.

Innerhalb der TU Braunschweig war der Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften der erste Fachbereich, der *alle* seine Studiengänge gleichzeitig umstellte. 2001 und 2002 waren an den Fachbereichen 1 (Mathematik, Informatik, Wirtschaftswissenschaften) und 2 (heute Lebenswissenschaften) *je ein* Bachelorstudiengang (für „Informatik“ und für „Chemie“) eröffnet worden. Andere Fächer und Fachbereiche bzw. Fakultäten der TU Braunschweig richteten ihre ersten Bachelorstudiengänge später ein; die Ingenieurwissenschaften z.B., die deutschlandweit noch lange um das Diplom kämpften, erst zum Wintersemester 2007/08 bzw. 2008/09.³ Für das Fach Erziehungswissenschaft gehörte Braunschweig neben Greifswald, Erfurt, Berlin (Humboldt-Universität), Bochum und Karlsruhe mit zu den ersten Standorten, die einen Bachelorhauptfachstudiengang Erziehungswissenschaft anboten (vgl. Horn, Wigger & Züchner 2004, S. 21).

Ruft man sich das Vorfeld der Umstellung auf Bachelor und Master ins Gedächtnis, ist an verschiedene miteinander verflochtene Entscheidungsstränge zu erinnern. Einer war der 1999 in Gang gesetzte Bologna-Prozess zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums, der tendenziell auf die Einführung von Bachelor-Master-Strukturen hinauslief; ein anderer die angesichts hoher Abbrecherquoten im Studium schwelende Diskussion über notwendige Reformen, und – im hier fokussierten lokalen Umfeld – die 2002 getroffene Entscheidung des Landes Niedersachsen, die Lehrerbildung auf das Bachelor-Master-System umzustellen. Kurz zuvor hatte die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (WKN) „Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen“ vorgelegt. In diesen Empfehlungen war nicht verhohlen worden, dass die Arbeitsgruppe Lehrerbildung der WKN grundständigen Lehramtsstudiengängen den Vorzug geben würde. Gleichwohl enthielt der abschließende Bericht drei mögliche Varianten für das Lehramtsstudium im Bachelor-Master-Modell (vgl. WKN 2002). Das Wissenschaftsministerium nahm eine der empfohlenen Varianten auf und gründete zur Koordination der Umstellung den Verbund niedersächsischer lehrerbildender Hochschulen. Für dieses Vorhaben steht seither das „Verbundprojekt Lehrerbildung“ in Niedersachsen.

Angesichts dieser Weichenstellung war es eine Frage der Zeit, wann der für die Lehrerbildung zuständige Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig mit der Umstellung beginnen wollte, mit dem dafür präferierten Wintersemester 2003/04, oder – wie es die Hochschule für Bildende Künste Braunschweig und die Universitäten Hildesheim und Oldenburg entschieden – ein Jahr später.

³ Geschäftsstelle des Präsidiums der TU Braunschweig, internes Material „Aktueller Stand der Bachelor- und Masterstudiengänge an der TU Braunschweig“, Stand 2018. – Die Autorinnen des Textes danken Frau Jule Bobzin, Referentin für Studium und Lehre für Unterstützung und Kooperation.

Die Eckpunkte des Bachelor-Master-Systems, die die Kultusministerkonferenz im Juni 2003 in Form eines 10-Thesen-Papiers zusammenfasste, sind heute bekannt: Bachelor- und Masterabschlüsse sind eigenständige, berufsqualifizierende Abschlüsse; die Studienstruktur ist gestuft; es gelten Regelstudienzeiten – Bachelorstudiengänge umfassen mindestens 3, höchstens 4 Jahre, Masterstudiengänge mindestens 1 Jahr, höchstens 2 Jahre, konsekutive, aufeinander aufbauende, Studiengänge insgesamt höchstens 5 Jahre; der Umfang der Leistungspunkte nach dem European Credit Transfer System (ECTS) beträgt im Bachelor mindestens 180 Punkte (Credits), unter Einbeziehung des Bachelors im konsekutiven Studiengang 300 Punkte; Bachelor- und Master-Studiengänge sind zu akkreditieren; die gestufte Studienstruktur ist wesentlicher Baustein des Europäischen Hochschulraums, der lt. Bologna-Vereinbarung bis 2010 geschaffen werden soll(te) (vgl. KMK 2003).

Was bedeutete es aber, vom bislang grundständigen Studiensystem auf das neue umzustellen? Die „alten“ Studiengänge, wie sie zur Abgrenzung von den „neuen“ bald genannt wurden, kannten Grund- und Hauptstudium mit der Zwischenprüfung als Passage innerhalb desselben Studiengangs. Im Erfolgsfall konnte am Ende – je nach gewähltem Studiengang – das Erste Staatsexamen, das Diplom oder der Magister-Abschluss erworben werden. Das neue, konsekutive System sah einen eigenständigen berufsbefähigenden Abschluss sowohl im dreijährigen polyvalenten Bachelor als auch im ein bis zwei Jahre umfassenden Master vor, was entsprechend getrennte Abschlussbezeichnungen mit sich brachte.

Insgesamt ging die Studienstruktureform mit einer Vielzahl neuer Begriffe und Standards einher, die von den Verantwortlichen an den Hochschulen in neue Organisationsformen zu übertragen waren. Anders als heute gab es noch keine Vertrautheit damit, Lehrveranstaltungen zu Modulen zusammenzustellen, Modulbeschreibungen zu entwerfen, Qualifikationsziele zu beschreiben, Leistungspunkte zu verteilen, Workloads bzw. Arbeitsaufwände der Studierenden abzuschätzen und schließlich die Studierbarkeit zu sichern, damit Studierende die vorgesehene Regelstudienzeit von 3 Jahren im Bachelor einhalten konnten.

Flankiert wurde die Umstellung auf das Bachelor-Master-System von der Zielsetzung, die Mobilität der Studierenden zu erhöhen. Dazu brauchte es Vergleichbarkeit, Anerkennungsverfahren und Transparenz. Das Punktesystem ECTS war auf Anschlussfähigkeit innerhalb ganz Europas angelegt.

Die Lehrenden waren den Studierenden ein Stück voraus, im Grunde aber waren beide ‚Pioniere‘. Inwiefern, lässt sich den Interviews mit Studierenden der ersten drei Kohorten des Bachelorstudiengangs entnehmen. Auf sie soll im Folgenden Bezug genommen werden.

Zunächst wird unter „2. Die Interviews“ das Quellenmaterial vorgestellt. Daran anschließend wird auf vier Themen eingegangen, die im zeitgenössischen Bachelor-Master-Diskurs besonders prominent waren: „2.1 Verschulung“, „2.2 Arbeitsbelastung“, „2.3 Polyvalenz“ und „2.4 Mobilität“. Für das Thema Verschulung“ (2.1), interessiert(e), ob Studie-

rende die kritischen Argumente des auch öffentlichen Bachelor-Master-Diskurses wahrgenommen haben, und wenn ja, wie. Unter 2.2 soll dargestellt werden, wie Studierende ihre „Arbeitsbelastung“ eingeschätzt haben und was sie dabei bewegt hat. Mit „Polyvalenz“ wird in Abschnitt 2.3 eine Attribuierung des hiesigen Bachelorstudiengangs aufgenommen und mit „Mobilität“ unter 2.4 die von ‚Bologna‘ inspirierte Erwartung eines zeitweisen Wechsels des Studienorts. Dem folgt unter „3. Schluss“ ein knapper Ausblick.

2. Die Interviews

Die Quellen sind Interviews aus den Jahren 2004 bis 2009, die mit Studierenden der ersten drei Immatrikulationsjahrgänge des Bachelorstudiengangs geführt wurden. Der Aufruf, sich an den Interviews zu beteiligen, war jeweils zu Beginn des Wintersemesters 2003/04, 2004/05 und 2005/06 in einer für alle Bachelorstudierenden verbindlichen Vorlesung erfolgt. Die Idee bestand seinerzeit darin, die Einführung der neuen Studienstruktur durch Gespräche mit Studierenden zu begleiten und dadurch Wissen über die Realität von Studienverläufen und die ihnen zugrundeliegenden Entscheidungen zu gewinnen.

Zu einem Interview bereitwillig haben sich Studierende aus allen vier angebotenen Teilstudiengängen, 1-Fach-Bachelor Erziehungswissenschaft sowie 2-Fächer-Bachelor mit und ohne Lehramtsoption. Die Teilnehmenden wurden bis zu viermal, in Ausnahmefällen bis zu fünfmal im Abstand von etwa einem Jahr jeweils im Verlauf oder am Ende des Sommersemesters interviewt, d.h. am Ende des zweiten, vierten und sechsten Bachelorsemesters und, wenn möglich, noch einmal am Ende des zweiten Mastersemesters, um in diesem Fall der Frage nachzugehen, wie es bei ihnen nach dem Bachelor weitergegangen ist.

Da mehrere Kohorten befragt wurden, war die Anzahl der jeweils in den Jahren zu führenden Interviews unterschiedlich hoch. Das lässt sich anhand der folgenden Abbildung nachvollziehen.

Kohorte 3 (WS 2005/06)						
			14	9	9	9
Kohorte 2 (WS 2004/05)						
		13	10	9	6	1
Kohorte 1 (WS 2003/4)						
	21	14	17	13	3	
	2004	2005	2006	2007	2008	2009

Abbildung 1: Anzahl der in den Jahren 2004 bis 2009 geführten Interviews

Im Jahr 2006 waren erstmals Studierende aus allen drei Kohorten an den Interviews beteiligt. Für die erste Kohorte war dies bereits der dritte Interviewdurchgang, für die zweite Kohorte der zweite Durchgang, und die dritte Kohorte wurde 2006 das erste Mal interviewt. Insgesamt fanden in diesem Jahr 41 Interviews statt.

Geführt wurden die Interviews anhand eines Leitfadens, der Fragen dazu enthielt, aus welchen Gründen die Studierenden ein Studium in Braunschweig aufgenommen haben (dies jeweils nur im ersten Interview), wie sie die Umstellung auf den neuen Studiengang – insbesondere im Vergleich mit den alten Studiengängen – wahrnahmen, wie sie ihren Studienalltag und die Arbeitsbelastung im Studium erlebten, welche Erwartungen sie im Vorfeld an den Bachelorstudiengang hatten, wie sie seine Polyvalenz einschätzten und welche Ziele sie für die Zeit nach dem Bachelorabschluss verfolgten. Thematisiert wurde außerdem die Studienstruktur. Insbesondere interessierten hier die Erfahrungen der Teilnehmenden mit der Modularisierung und mit den studienbegleitenden Prüfungs- und Studienleistungen sowie die Frage nach einer möglicherweise empfundenen „Verschulung“ des Studiums. Auch Grad und Wege der Weitergabe von Informationen (z.B. über die Prüfungsordnung) zählten zu den wiederkehrenden Gesprächsgegenständen. Abschließend wurden die Interviewten jeweils aufgefordert, ihren bisherigen Studienverlauf zu beurteilen. Die Interviews dauerten etwa eine Stunde.

Bei den Interviewenden handelte es sich um zwei Studierende der „alten“ Diplom- und Staatsexamens-Studiengänge, die im Zeitraum der Erhebung als studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskräfte am Institut für Erziehungswissenschaft beschäftigt waren⁴. Während der Gespräche sorgte dies zum einen für flache Hierarchien und eine Atmosphäre auf Augenhöhe, zum anderen mussten die Interviewerinnen ihr Interesse nicht vortäuschen, weil der Bachelorstudiengang auch für sie „neu“ war.

Bis auf eine Ausnahme wurden die Interviews einzeln geführt. Teilgenommen haben 50 Studierende, mit denen insgesamt 121 Gespräche stattgefunden haben. Dieser Anzahl entsprechend liegen 121 Interview-Transkripte vor. Die im Text verwendeten Interview-Zitate werden in einer Form nachgewiesen, die auf die Zugehörigkeit der Interviewten zur jeweiligen Kohorte (1, 2 oder 3), auf das Geschlecht und das Studiengangsprofil rückschließen lässt. Der Aufbau der Belege sieht wie folgt aus:

Codename der/des Studierenden_Kohorte_Interview Nr._Geschlecht_Studiengangsprofil

Die Studiengangsprofile sind wie folgt abgekürzt:

EZW = 1-Fach-Erziehungswissenschaft

FW = fachwissenschaftlicher 2-Fächer-Bachelor

LA_GHR = 2-Fächer-Bachelor im Profil Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen

LA_GYM = 2-Fächer-Bachelor im Profil Lehramt an Gymnasien⁵

⁴ Verena Rittstieg von 2004 bis 2005, Barbara Zschiesche durchgängig von 2004 bis 2009.

⁵ Beispiel: PAAGN_K1_I2_w_LA_GHR = Codename_Kohorte 1 (Studienbeginn WS 2003/04)_2. Interview_ weiblich_Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen.

2.1 Verschulung

Die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge hatte in Deutschland früh zu teils scharfen Debatten geführt, die im Grundtenor mit dem Begriff „Verschulung“ einhergingen. Auch 2005 noch listeten Suchmaschinen im Internet die Losung „Freiheit statt Verschulung“ als die im Bologna-kritischen Diskurs meist gebrauchte Wendung auf.

Die ersten Bachelorstudierenden waren in die Debatte um Verschulung involviert, ob sie wollten oder nicht. Auch saßen sie in den Lehrveranstaltungen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen aus den alten Studiengängen zusammen und verglichen nahezu automatisch – in Bezug auf ihr Erleben zunächst ihr Studium mit ihrer Schulerfahrung, teilweise aber auch mit dem, was ihnen in Bezug auf früheres Studieren erzählt wurde.

Auf die Frage danach, ob sich seine Erwartungen an das Studium erfüllt hätten, antwortete ein Student des Profils Lehramt an Gymnasien am Ende seines ersten Studienjahres (2004): „Dass es ‘n bisschen freier wäre, das dachte ich dann schon. Aber als uns gesagt wurde, wir machen jetzt diesen BA-Studiengang, da [...] hieß es dann, das ist dann auch mehr wie Schule. [...] Einerseits fand ich das ‘nen bisschen schade, andererseits ist es auch [...] ‘nen bisschen schön, weil man sich dann weniger umstellen muss, wenn man [...] halt merkt, dass man schon so ‘n bisschen an die Hand genommen wird, das ist ja auch durchaus sicherer“ (MAEVA_K1_I1_m_LA_GYM).

Daraus lässt sich schließen, dass der Bachelorstudiengang Studierenden zu Beginn ihres Studiums schon in einer Weise vorgestellt worden sein könnte, bei der „Schule“ einen zentralen Vergleichspunkt darstellte. Das im Interview geäußerte Bedauern darüber ist kurz und wird positiv gewendet: an die Hand genommen werden [...] ist „sicherer“. Im Bachelor-Master-kritischen-Diskurs könnte man versucht sein hinzuzufügen, sicherer als in den alten Studiengängen – denn sie bildeten im Sinne der Losung „Freiheit statt Verschulung“ in der Regel die Vergleichsfolie.

Den Studierenden begegneten Bachelor-Master-Vorbehalte durchaus, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Universität. Eine Studentin der 2. Kohorte äußerte etwa: „wenn ich mich mit Leuten unterhalte, die sind eher gegen den Bachelor“ – und fügte hinzu „aber ich find ihn sehr gut. Für mich selber finde ich ihn sehr gut, weil er einfach strukturierter ist und ich brauche so was“ (GANPA_K2_I1_w_GHR).

Zusammengefasst kommt „Schule“ in den Äußerungen der Studierenden im Hinblick auf folgende Merkmale vor:

- (Verbindliche) Struktur und Curriculum
- Leistung, Kontrolle und Noten
- Soziale Beziehungen sowie
- Sicherheit und Orientierung

Diese Merkmale sind nach den Aussagen der Studierenden typisch für die Schule und werden auch im Studium identifiziert.

Positives und Negatives hält sich dabei annähernd die Waage. Mit Verschulung als Wort gehen die Studierenden zunächst beiläufig, unaufgeregt, teilweise auch ironisch um. Sie stellen etwa fest: „der Bachelorstudiengang ist ja ‘nen bisschen mehr verschulisiert eigentlich“ (MAEVA_K1_I1_m_LA_GYM), „es ist ‘n bisschen mehr wie ‘ne Schule, man hat auch Hausaufgaben“ (SNARM_K1_I1_w_LA_GHR).

Über die Gliederung des Studiums in Module sowie Studienverlaufsempfehlungen, die sagten, in welcher Reihenfolge welche Module belegt werden sollten, äußern sich die Studierenden positiv. Negativ fallen die geringen Entscheidungsspielräume ins Gewicht, etwa in der Formulierung es sei „frustrierend“ gewesen, „dass man zu Beginn zu 70 Prozent Sachen machen musste, die einen nicht interessierten“ (MAAGA_K2_I1_w_LA_GYM).

Leistung, Kontrolle und Noten werden in den meisten Fällen als Druck empfunden, aber auch hier sind die subjektiven Deutungen nicht einheitlich. Während sich die Meisten weniger Druck gewünscht hätten, geben andere zu, dass sie ohne die Noten nicht so viel getan hätten und dieses von der Schule her vertraute System darum für sich gut finden. Hinsichtlich der sozialen Beziehungen wird – fachabhängig – für das Bachelorstudium mehrfach der Vergleich mit einem Klassengefühl angeführt: Alle kennen sich und begegnen sich in Seminaren regelmäßig wieder, „es is‘ wirklich wie so ‘ne Klasse“ (WDVEK_K1_I1_w_FW). Und mit Blick auf die Hochschullehrenden: „es ist halt normal, so wie Lehrer und Schüler halt“ (ebd.).

Sicherheit und Orientierung werden unterschiedlich beurteilt, einmal als „nicht mehr so behütet wie in der Schule“ (MNABC_K1_I1_m_LA_GYM), ein anderes Mal, mehrfach und wiederholt auf einzelne Fächer bezogen, dass man „da [...] an die Hand genommen wird“ (WDVEK_K1_I1_w_FW).

Im jeweils dritten Interview wurde schließlich das Wort „Verschulung“ selbst ins Spiel gebracht. In allen drei Kohorten gibt es Studierende, die „ganz klar“ ja sagen. In einem Fall wurde die Frage zurückgegeben im Sinne von „verschult, was heißt verschult, was ist verschult“ (CEABR_K1_I3_w_EZW). Exemplarisch anhand der 1. Kohorte soll auf das Spektrum der Antworten hingewiesen werden – 2006 antworteten fünf von zehn Interviewten bei „verschult“ mit: „ja, is‘ es“, „genau so“ über „stört mich nicht“ bis „ich fand’s gut“. Zwei wehrten ab, sie hätten das nicht so empfunden, zwei meinten, es sei „ein bisschen verschult“, eine fand, das sei ein „blödes Wort“ (AELPN_K1_I2_w_EZW), und einer meinte, dass man „letztendlich“ aber „noch keine Kopfnote(n), mündliche(n) Noten und irgendwelchen Hausmeister (hätte), der hier in der Pause Kakao in der Cafeteria verkauft oder so was“ (MAEVA_K1_I3_m_LA_GYM).

Beim Urteil zu ‚Verschulung: ja‘ sind die Unterscheidungen interessant. Für ‚ja, stört mich‘ stehen Äußerungen wie ich hätte nicht „gedacht, dass es so schlimm und so verschult werden“ (GEEBA_K3_I4_m_FW) würde und „man wirklich alle drei Wochen [...] was abzugeben hat“ (GDINI_K3_I1_w_EZW). Für ‚ja, stört mich nicht‘ steht stellvertretend für das Profil Lehramt die Aussage: „ich war an der Schule, ich will an die Schule zurück, mich stört das jetzt nicht so“ (KNAGM_K1_I3_w_LA_GYM).

Die Auswertung lässt sich wie folgt zusammenfassen: Verschulung wird bei den befragten Studierenden nicht generell negativ gesehen. Es zeigt sich ein eher pragmatischer, gelassener Umgang. Für die Sachlagen: Verbindlichkeit, Zielorientierung und Strukturiertheit, z.T. sogar für ein mangelndes Spektrum von Veranstaltungsangeboten, wird Verständnis aufgebracht und gleichzeitig Bedauern geäußert. Die erlebte und partiell akzeptierte Verschulung des Studiums ist aber mit Wünschen verknüpft, die nicht erfüllt wurden. Dazu zählen: Zeit haben, sich ganz allgemein in der Welt der Wissenschaft umschaun können, selbstständig entscheiden, auswählen dürfen, hingehen können wohin man möchte, nicht kontrolliert werden, wegbleiben dürfen, nicht eingeteilt werden, keine Noten bekommen (müssen).

2.2 Arbeitsbelastung

Die Umstellung auf das Bachelor-Master-System war von Seiten der Planung mit verschiedenen Vorgaben verbunden. Dazu gehörte, für die Module festzulegen, welche und wie viele Leistungen mit oder ohne Noten in den Lehrveranstaltungen eines Moduls zu erbringen waren. Im Zusammenhang damit wurden für die Module Workloads konzipiert und die Arbeitsbelastung abgeschätzt.

In der ersten „vorläufigen“ Prüfungsordnung von 2003 gab es insgesamt mehr Module und Prüfungsleistungen als in der Prüfungsordnung von 2005. Das bedeutet, dass die ersten beiden Kohorten deutlich mehr Referate, Hausarbeiten und Klausuren schreiben mussten als die dritte Kohorte. Nicht für alle Leistungen waren Noten vorgesehen, aber für einen großen Teil. Für die Studierenden waren aber nicht die Noten an sich wichtig. Sie plagte vielmehr die Frage, welche Note am Ende des Bachelorstudiums notwendig war, um in den Master aufgenommen werden zu können – den es 2003 allerdings noch nicht gab. Die Konzeptionen der anschließenden Masterstudiengänge – Lehramt Master GHR (Grund-, Haupt- und Realschulen) sowie Lehramt GYM (Gymnasium), Master „Organisationskulturen und Wissenstransfer“ und Master „Kultur der technisch-wissenschaftlichen Welt“ – waren erst spät abgeschlossen und auch die entsprechenden Zulassungsordnungen wurden erst kurz vor Beginn der Masterstudiengänge im Juli/August 2006 veröffentlicht. Alles, was den Studierenden vorher über Noten als Zulassungsvoraussetzung gesagt wurde, war bis dahin nicht schriftlich fixiert. Der gleichwohl früh kommunizierte Mindest-Notendurchschnitt (2,5) beschäftigte die Studierenden sehr. Sie äußerten u.a., er sei „immer im Kopf“, hätte sich „eingelagert“ (PAAGN_K1_I2_w_LA_GHR). Wenn man ihn nicht schaffen würde, könne man seine „Tasche packen“ (BERRS_K1_I1_w_EZW), sei möglicherweise „ganz raus“ (ADNZD_K1_I1_w_LA_GHR) und könne „den Master nicht mehr machen“ (BERRS_K1_I1_w_EZW). Konnten 20, 25 oder 50 Prozent von ihnen in den Master aufgenommen werden und würden sie mit ihrem Notendurchschnitt die Hürde nehmen können? Vieles war unklar, und es nisteten sich auch falsche Informationen ein.

Im Zusammenhang mit der Änderung der Prüfungsordnung ist von Interesse, wie die interviewten Studierenden der ersten und zweiten Kohorte ihre Arbeitsbelastung erlebt

haben und ob die dritte Kohorte ihre Arbeitsbelastung anders wahrgenommen hat, nachdem 2005 Workloads korrigiert und die Anzahl der in einem Modul zu erbringenden Leistungen verringert worden waren.

In Kohorte 1 sind die Beschreibungen der Studierenden relativ einheitlich. Sie geben z.B. an, dass sie „in jeder Veranstaltung ja doch irgendwie ‘ne Leistung erbringen“ (ADNZD_K1_I2_w_LA_GHR) und zum Teil „insgesamt noch mal eine Modulprüfung machen müssen“ (CAARA_K1_I4_w_EZW). Das führte zu einer Häufung von Prüfungen in kurzen Zeiträumen. Acht Prüfungen in einer Woche konnten durchaus vorkommen, was ein Student „‘n bisschen unverschämt (fand)“ (MAEVA_K1_I3_m_LA_GYM).

Bei der Anzahl der Klausuren reichte das berichtete Pensum am Semesterende von „sechs, sieben Klausuren“ (ADNZD_K1_I1_w_LA_GHR) bis hin zu „zwölf Klausuren innerhalb von drei Wochen“ (KNAGM_K1_I3_2_LA_GYM). Überdies gestalteten sich die Abstimmungsprozesse der Klausurtermine über die Fächergrenzen hinaus nicht immer ganz einfach, sodass „an einem Tag teilweise drei Klausuren“ (GEABA_K1_I1_LA_GHR) anfielen. Das Belastungsempfinden wird als erheblich wahrgenommen: „also da ist man vier Wochen nicht ansprechbar. [...] Da darf mich auch keiner ansprechen in der Zeit, weil ich da nur irgendwie so ‘n kurzes Sichtfeld habe und [...] nur noch genervt und total im Stress (bin)“ (ebd.). Zu den Klausuren kämen während des Semesters in Teilen ebenfalls benotete Referate, und die vorlesungsfreien Zeiten seien mit Hausarbeiten und Praktika gut gefüllt.

Die Studierenden der zweiten Kohorte schildern dies ähnlich. Auch sie wissen von „stresshaltigen“ (EEEZL_K2_I1_w_LA_GHR) Wochen zu berichten, in denen sie zur Vorbereitung der Klausuren „eigentlich den ganzen Tag nur vor den Büchern“ (ebd.) hängen oder „in den Semesterferien sechs Hausarbeiten“ (MAAGA_K2_I3_w_LA_GYM) zu schreiben hätten.

Hinsichtlich ihres Arbeitseinsatzes machten die Studierenden der ersten beiden Kohorten durchaus Unterschiede zwischen unbenoteten Studien- und benoteten Prüfungsleistungen und nahmen dabei eine recht eindeutige Gewichtung vor: „wenn ich weiß, ich schreibe ‘ne Studienleistung und ‘ne Prüfungsleistung, dann tu ich für die Studienleistung fast gar nichts mehr“ (HAIBD_K2_I2_m_LA_GHR). Die „Prüfungsleistungen“, so dieser Student weiter, haben „natürlich Top-Priorität und der Rest muss halt ‘n bisschen zusehen“ (ebd.).

Eng verwoben mit der Anzahl der anfallenden Prüfungen und ihrer Gewichtung war die Sorge um die daraus resultierenden Noten. Selbst rückblickend noch beschrieb eine Studentin des Lehramts für GHR die Verlautbarung der Note 2,5 während der Einführungsveranstaltung als „Schock, weil wenn man dann erst mal immatrikuliert ist [...] dann denkt, oh klasse, jetzt studier‘ ich [...], jetzt hab ich’s endlich geschafft und dann kommt diese 2,5 und das ist der totale Hammer vorn Kopf erst mal“ (ADNZD_K1_I1_w_LA_GHR). Ohne einen Masterabschluss war schließlich kein Übergang in die zweite Phase der Lehramtsausbildung (den Vorbereitungsdienst) möglich. „Diese 2,5“ schwebte fortan „immer im Raum“ (SNARM_K1_I1_w_LA_GHR) und ließ nicht nur bei den Lehramtsstudierenden die Frage aufkommen: „Was macht man, wenn man das nicht schafft?“ (ebd.). Auch diejenigen, die

den 1-Fach-BA Erziehungswissenschaft oder den fachwissenschaftlichen 2-Fächer-BA studierten, strebten überwiegend im Anschluss ein Masterstudium an. Der Idee der studienbegleitenden Prüfungen standen die meisten Studierenden grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber, konnten sie damit ihre Chance auf das Erreichen der angstbesetzten Notengrenze doch schon im Verlauf des Studiums abschätzen. Schwierig fanden sie in dem Zusammenhang aber, dass gleich im ersten Semester benotet wurde.

Während der Druck im Studienverlauf für einige Interviewte aus den ersten beiden Kohorten zunächst zunimmt, „weil je länger man studiert, desto mehr will man es ja auch schaffen“ (PAAGN_K1_I2_w_LA_GHR), so nimmt er im Verlauf des dritten Studienjahres bei vielen wieder ab, auch weil sie meinen gehört zu haben, dass der Notendurchschnitt nach unten korrigiert worden sei und es einen Spielraum mit Kompensationsmöglichkeiten gebe. Letzteres stimmt mit der Realität überein. Bei einem schlechteren Durchschnitt zwischen 2,6 und 3,4 gab es mittels eines Punktesystems die Chance einer Verbesserung, so dass die für die Lehramtsstudiengänge erforderliche Mindestnote von 2,5 doch noch erreicht werden konnte. Für die Studiengänge „Kultur der technisch-wissenschaftlichen Welt“ und „Organisationskulturen und Wissenstransfer“ lag die Mindestnote bei 3,0 mit einem Spielraum bis 3,2 (vgl. die entsprechenden Ordnungen in: TU-Verkündungsblatt, Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 444, Nr. 445 und Nr. 448). Insofern wurde es „im Endeffekt nicht ganz so schlimm, wie alle immer gesagt haben“ (WDVEK_K1_I3_w_FW).

Wie hat nun die dritte Kohorte die Arbeitsbelastung erlebt? Es wird in mehreren Interviews darauf hingewiesen, dass die Studierenden der dritten Kohorte mit denen der ersten und zweiten im Austausch standen. Die Mitglieder der Fachschaften boten Studienberatungen für die neu Hinzugekommenen durch die „Älteren“ an. Diese Peer-Beratungen, in denen „(ältere) Studierende [...] Tipps bezüglich Dozenten und Leistungen (weitergeben)“ (KAARL_K3_I1_m_LA_GHR), waren willkommen. Die meisten Interviewten der 3. Kohorte waren über die Änderungen der Prüfungsordnung im Bilde, was sich auf die Urteile über die eigene Arbeitsbelastung niedergeschlagen haben könnte. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass zusätzlich zur Arbeitsentlastung per Prüfungsordnung durch den Vergleich mit den Vorgängerkohorten Relativierungen in die Selbsteinschätzung eingeflossen sind.

Mehrheitlich wird die Arbeitsbelastung als „angemessen“ (MAIZI_K3_I1_w_GYM) und für „in Ordnung“ (GEEBA_K3_I1_m_FW) befunden. Diejenigen, die aus einer Berufstätigkeit kommen, erleben das Studium als „recht erholsam“ (AAAL_K3_I1_w_EZW) und empfinden es „eher als Entlastung“ (UAATL_K3_I1_w_EZW). Dem Berufsleben gegenüber geben sie zu: „Ich fühlte mich fast ein bisschen unterfordert“ (BEENR_K3_I1_w_EZW) oder „so richtig doll viel hab´ ich nicht gemacht“ (AAAL_K3_I1_w_EZW). Eine Studentin hatte es sich auch schwerer vorgestellt, „gute Noten zu bekommen“ (GDINI_K3_I3_w_EZW). Die Prüfungs-, insbesondere aber die Klausurphasen werden freilich gleichbleibend als belastend beurteilt.

Ein hohes Belastungsempfinden artikulieren (erwartungsgemäß) Studierende, die Familie und Kinder haben. In einem Interview wird von einer Arbeitsbelastung „am Rande des Erträglichen“ (MTAVN_K3_I1_w_GHR) gesprochen, „mehr“ dürfe „es wirklich nicht

werden“ (ebd.). In Verbindung mit dem Pendeln zwischen Wohn- und Studienort, das an manchen Tagen ein Nachhausekommen nach 21 Uhr mit sich bringe, werden späte Vorlesungszeiten als „familienschädlich“ (ebd.) beschrieben.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Wenn die Belastung eher hoch erlebt wird, dann entweder wegen außeruniversitärer Aspekte (Pendeln, Familie, Arbeit/Nebenjob) oder mit Bezug auf konkrete Prüfungszeiten, insbesondere Klausurenphasen.

Den Vergleich zwischen den Kohorten nimmt eine Studentin des dritten Jahrgangs wie folgt vor: Sie habe das Gefühl, dass der Bachelorstudiengang nach den chaotischen Anfängen „doch jetzt so langsam Form annimmt“, und meint: „die (ersten) hatten ja auch noch 'ne ganz andere Studienordnung, [...] viel mehr Leistungen [...] zu erbringen, viel mehr Scheine zu machen“ (AAAL_K3_I1_w_EZW). Für die Arbeitsbelastung im Vergleich der drei Anfängerjahrgänge ist dies die entscheidende Botschaft. Die Angst vor der 2,5-Marke aber blieb.

2.3 Polyvalenz

Wenngleich Polyvalenz ein von der Kultusministerkonferenz und dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur festgesetzter Bestandteil der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge war, wurde diese Vorgabe wenig expliziert und blieb mehrdeutig. In der Wortbedeutung von polyvalent (vielwertig) lag ein Verständnis nahe, das sich auf die Bachelorabschlüsse und deren vielfache Verwendbarkeit im Berufssystem bezog. In dieser Weise konnten am ehesten noch die fachwissenschaftlichen Abschlüsse des 2-Fächer-Bachelor und des 1-Fach-Bachelor Erziehungswissenschaft interpretiert werden. Für den Bachelor mit Lehramtsoption GHR war dies schwieriger. Die Konstruktion des Studiengangs sah für dieses Profil vor, dass die ‚Berufswissenschaften‘ bereits im Bachelor umfänglich verankert waren (für das Profil Lehramt an Gymnasien war dies für den Master vorgesehen). Welche Möglichkeiten ein GHR-Bachelorabschluss im Berufsfeld Schule aber bot, war nicht klar.

Im rückwirkenden Akkreditierungsantrag von 2005⁶ wurde die Schwierigkeit in einem ‚Polyvalenzkonzept der TU Braunschweig‘ aufgefangen. Die Vielwertigkeit des Abschlusses spielte in diesem Konzept nicht die zentrale Rolle. Vielmehr wurde die interne Durchlässigkeit des Bachelorstudiengangs und die Möglichkeit einer Korrektur der Profilwahl betont. So hieß es u.a., dass innerhalb des Bachelors unterschiedliche Fächerkombinationen und Profile zur Wahl stünden und ein Wechsel zwischen „Lehramts-“ und „fachwissenschaftlichen“ Profilen auch in späteren Studienphasen möglich sein sollte. Darüber, wie die Studierenden die Offenheit des BA/MA-Studiums verstanden und gekannt haben, wie die Option des Wechsels genutzt wurde, welche Hindernisse dabei möglicherweise auftraten und wie das Konzept von Studentinnen und Studenten beurteilt wurde, geben die Interviews wie folgt Aufschluss:

⁶ Internes Papier, für deren Bereitstellung die Autorinnen dem Büro der Studiengangskoordination und der Geschäftsführung der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften danken.

Lediglich eine interviewte Lehramtsstudentin begriff die Polyvalenz tatsächlich nach dem Verständnis des eben erwähnten Polyvalenzkonzepts (SNARM_K1_I2_w_LA_GHR), während ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen den Begriff anders interpretierten. Eine Studentin der Erziehungswissenschaft dachte, „das gibt es bei [dem] 1-Fach-Bachelor [...] nicht. Ich glaube das können nur die, die Lehramt studieren“ (BERRS_K1_I1_w_EZW). Für sie ist die Polyvalenz also ausschließlich mit dem Fächerwechsel im Lehramt verbunden. Eine Kommilitonin interpretierte den Begriff hingegen wieder anders, denn für sie ist damit eine Vertiefung innerhalb ihres Studiengangs gemeint: „Das find ich [...] ‘ne interessante Sache, (diese) Polyvalenz. Mich würde [...] Erziehungswissenschaft in Kombination mit Wirtschaft und Politik interessieren. [...] Wird aber so nicht angeboten“ (CEABR_K1_I2_w_EZW).

Immerhin geben Einige an, von der Polyvalenz zu wissen, wenngleich sich das Wissen über ein mögliches Wechseln des Studiengangprofils weitestgehend darauf beschränkt, dass man weiß, „dass es möglich ist“ (KAARL_K3_I2_m_LA_GHR). Demgegenüber ist anderen die Offenheit zu Studienbeginn noch nicht bekannt. So berichtete eine Studentin der Erziehungswissenschaft, dass sie „ehrlich gesagt [...] davon gar nichts (weiß)“ (AELPN_K1_I1_w_EZW). Ähnliche Aussagen finden sich über die Kohorten hinweg nicht nur im 1-Fach-BA Erziehungswissenschaft, sondern auch in den anderen Teilstudiengängen.

Wissen Studierende um die Wechselmöglichkeiten und haben diese bereits genutzt oder planen es, überwiegen vor allem zwei Beweggründe. Haupt- und Nebenfachwechsel träten demnach häufig dann auf, wenn Studierende merkten, dass „das Nebenfach [...] am Ende dann dreifach in die Endnote und das Hauptfach sechsfach (zählt)“ (PAAGN_K1_I1_w_LA_GHR). Andere entschieden sich nach Beendigung der Schulpraktika für ein anderes Studienprofil und wechselten entweder die Schulform, für die sie ausgebildet werden wollten, oder in das fachwissenschaftliche Profil (SEEZE_K2_I2_w_LA_GHR). Bei den Erziehungswissenschaft-Studierenden komme es außerdem vor, dass zwischen 1-Fach- und 2-Fächer-Bachelor getauscht würde (REOZA_K1_I3_w_EZW).

In den Interviews können daneben auch potenzielle Hindernisse identifiziert werden. Die erste Hürde, die z.B. bei einem Fachwechsel genommen werden müsse, sei, dass man sich neu um einen Studienplatz bewerben müsse „mit dem Manko, dass es halt sein kann, dass (man) abgelehnt (werde)“ (EEEZL_K2_I1_w_LA_GHR). Laut Erfahrungsberichten haben zwar bisher alle Glück gehabt, eine gewisse Unsicherheit bestehe aber immer (KNAGM_K1_I3_w_LA_GYM). Viele Studierende haben ferner Angst, die Regelstudienzeit bei einem Wechsel nicht mehr einhalten zu können, denn dieser sei mit viel Nachholen verbunden (IDNLA_K1_I1_w_LA_GYM, SNARM_K1_I2_w_LA_GHR) und daher insbesondere in einem höheren Semester ohne Stress kaum mehr möglich (GANPA_K2_I2_w_LA_GHR). Eine verlängerte Studiendauer bedeute überdies eine finanzielle Belastung, die für einige nicht zu bewältigen sei (KNAGM_K1_I1_w_LA_GYM, KAATL & CEABR I_K1_I1_w & w_EZW). Kommilitoninnen und Kommilitonen, die eine BAföG-Förderung beziehen, müssten einen Wechsel gar zunächst rechtfertigen, um weiterhin Unterstützung zu erhalten (EAEGR_K1_I1_w_EZW). Ob im Falle eines Wechsels Leistungen und

Teilnahmen aus bereits belegten Veranstaltungen überhaupt angerechnet werden können, sei unklar und schreibe ebenfalls ab (KAARL_K3_I2_m_LA_GHR).

Anhand der Interviews zeigt sich, dass das Polyvalenzkonzept der TU Braunschweig in der angestrebten Form im Studienalltag zwar präsent, aber von Herausforderungen begleitet war. Deutlich wird jedoch auch, dass beispielsweise „die Möglichkeit [...] auch 'n Master in 'ne andere Richtung zu machen“ (CAARA_K1_I3_w_EZW), positiv bewertet wird und dass nach dem Empfinden der Interviewten insbesondere Studienanfänger, die direkt nach dem Schulabschluss mit dem Studium beginnen, von der Polyvalenz profitieren können, „weil (man sich) am Anfang nicht so festlegen (muss)“ (ATANR_K2_I1_w_FW). Eine Studierende äußert sich explizit zu den Auswirkungen, die der vollzogene Fachwechsel für sie hatte: Sie habe durch den Wechsel zwar sehr viel aufholen müssen, dafür mache ihr das Studium aber nun „wesentlich mehr Spaß“ (GEABA_K1_I3_w_LA_GHR).

2.4 Mobilität

Die Umstellung auf das Bachelor-Master-System war auch mit dem Ziel verbunden, die internationale Mobilität der Studierenden zu fördern. Darum wurden die Interviews auch danach ausgewertet, wie dieses von ‚Bologna‘ inspirierte Ziel von den Studierenden eingeschätzt wurde.

Bei der Auswertung zeigt sich, dass Studierende die beworbene Internationalisierung des Bachelor- und Mastersystems nicht nur wahrgenommen haben, sondern dass diese für einige sogar ausschlaggebend für die Wahl sowohl des Studiengangs als auch des Studienortes war. Die Studierenden haben unterschiedliche Beweggründe für den Auslandsaufenthalt und benennen einen konkreten Zeitraum, der während des Studiums besonders günstig ist. Außerdem berichten sie von ihren Erfahrungen vor, während und nach einem Auslandsaufenthalt und schildern Hindernisse.

Die bewusste Entscheidung für den Bachelorstudiengang wird mit seiner internationalen Vergleichbarkeit begründet. Man könne „dann vielleicht doch noch [...] in Amerika oder woanders [...] weiterstudieren“ (CAARA_K1_I1_w_EZW) oder auch „mal in einem anderen Land (leichter arbeiten)“ (ebd.).

Insgesamt scheint die neue Studienstruktur insbesondere für diejenigen attraktiv zu sein, die sich auch eine Tätigkeit im Ausland vorstellen können. Diesbezüglich meinte eine Lehramtsstudentin, „gerade was Ausland [...] betrifft so hab' ich überhaupt die Chance, wenn ich meinen Master habe, das ist in Amerika anerkannt, das ist in England anerkannt, in den westlichen Ländern, so habe ich immer noch die Chance, da auf die Schulen zu wechseln“ (ADNZD_K1_I1_w_LA_GHR).

Auffällig ist in der dritten Kohorte, dass über Bekanntschaften Vergleiche mit den alten Studiengängen vorgenommen werden. Die Bekannte einer Studentin etwa hätte sich für den Bachelor entschieden, weil sie sich internationaler ausrichten wollte als es ihr der Diplomstudiengang ermöglicht hätte. Umgekehrt wird daraus der Schluss gezogen „wer nicht ins Ausland will, der braucht auch keinen Bachelor. Der kommt mit 'nem Diplom ganz gut zurecht“ (GAINN_K3_I1_w_EZW).

Auch die Entscheidung für die Wahl des Studienortes ist durch die Einführung des Bachelorstudiengangs beeinflusst worden. So wurde Braunschweigs frühe Umsetzung des Bachelorsystems zumindest von einer Studierenden explizit hervorgehoben: „Braunschweig (war) dafür bekannt, dass das Bachelor- und Mastersystem ist, also international anerkannt und deswegen habe ich das gemacht“ (ATANR_K2_I1_w_FW).

Aus den Aussagen der Studierenden lassen sich schließlich drei primäre Gründe identifizieren, die für einen Auslandsaufenthalt sprechen: 1. persönlich motivierte, 2. zukunftsorientierte und 3. studienbezogene Gründe.

In die Gruppe der persönlich Motivierten gehört eine Studierende, die glaubte, dass ihr noch etwas fehle: „weil ich eben diesen Traum vom Ausland noch nicht verwirklicht habe und ich glaube, dass ich das auch mit dem Studium [...] am besten verwirklichen kann, also wenn nicht jetzt, wann [...] dann“ (KAATL_K1_I3_w_EZW).

Zukunftsorientierte Gründe zeigen sich vor allem darin, wie Mobilität realisiert wird. Dabei ist festzustellen, dass Lehramtsstudierende ihren Aufenthalt im Ausland überwiegend im Rahmen einer Lehrtätigkeit, beispielsweise als Teaching Assistant oder Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache, ausrichten, während Studierende der Erziehungswissenschaft Praktika oder sogar eine (temporäre) Berufstätigkeit außerhalb Deutschlands anstreben.

Studierende aller Studienprofile wählen darüber hinaus auch die generelle Option, zeitweise im Ausland zu studieren. Das Zeitfenster für ein Auslandssemester wird dabei generell als „relativ festgelegt“ eingeschätzt, es beschränke sich auf das vierte und fünfte Semester im Bachelor. Im Master könne man „so ein Auslandssemester [...] eigentlich vergessen“ (RENGI_K1_I5_m_EZW). Für Studierende im Hauptfach English Studies schließlich ist der Auslandsaufenthalt in einem englischsprachigen Land auch obligatorischer Bestandteil ihres Studiums (vgl. Vorläufige Prüfungsordnung 2003, S. 14).

Die Vorbereitungen des Auslandsaufenthaltes waren für die Studierenden insgesamt zwar häufig mit Vorfreude, aber auch mit einem erheblichen Teil von Organisation verbunden. Im Vorfeld versuchten Studierende, möglichst viele Studienleistungen abzuschließen, um „kein Semester zu verlieren“ (RENGI_K1_I4_m_EZW). Das Vorziehen von Prüfungen, um die Regelstudienzeit einhalten zu können, der Auszug aus der Wohnung oder der Wohngemeinschaft, die Organisation eines Zwischenmieters und die Bürokratie hätten bei Kommilitoninnen zu „extremem Stress“ (ebd.) geführt. Eine Studentin berichtete diesbezüglich auch, dass ihr bei der Organisation der Überblick fehle und sie nicht wisse, an wen sie sich wenden kann (MAIZI_K3_I1_w_LA_GYM).

Die Zeit im Ausland selbst scheint diese Belastungen in den meisten Fällen aufzufangen zu haben, denn während eine Studierende ihr Auslandssemester als ganz „relaxt“ (CAARA_K1_I3_w_EZW) zusammenfasste, fühlte sich eine Kommilitonin gar „wie auf einem anderen Stern, das war für mich ganz toll“ (MAAGA_K2_I4_w_LA_GYM).

Für Rückkehrer sei die Anrechenbarkeit von Leistungen dann jedoch häufig schwierig und ein sehr langwieriger Prozess gewesen (MAEVA_K1_I4_m_LA_GYM, RENGI_K1_I4_m_EZW). Aber selbst da, wo die Inkompatibilität von Semesterzeiten im In-

und Ausland zu einer Verlängerung des Studiums führte, überwog im Nachhinein das Positive. Mit Blick auf seinen Studienaufenthalt in Schweden äußerte der davon betroffene Student: „den Auslandsaufenthalt fand ich halt extrem wichtig für mich im Nachhinein. [...] Sich in einem neuen Land, neuer Sprache und das Ganze auf Uni-Ebene zurechtzufinden, war schon gut“ (RENGI_K1_I4_m_EZW).

Neben denjenigen, die ein oder zwei Semester im Ausland verbringen, hoffen auch bis dahin Daheimgebliebene unmittelbar von der internationalen Anerkennung und Vergleichbarkeit der reformierten Studiengänge profitieren zu können. Einen Masterstudiengang in Schottland anschließen zu können, war z.B. für eine Studierende im GHR-Profil hochmotivierend: „ich muss jetzt [...] die richtige Bachelor-Note [...] kriegen und dann darf ich da studieren“ (MAIGL_K1_I2_w_LA_GHR). Dank der Bereitschaft dieser Studierenden, weiterhin an den Interviews teilzunehmen, ist bekannt: Sie durfte. (MAIGL_K1_Email 2007_w_LA_GHR)

Zusammenfassend wird die Möglichkeit, einen Auslandsaufenthalt während des Studiums durchzuführen, als persönlicher „Traum“, wichtiger Beitrag zur persönlichen Weiterentwicklung und förderlich für die spätere Berufspraxis eingeschätzt. Allerdings sind die Hindernisse, mit denen sich Studentinnen und Studenten bei der Planung eines Auslandsaufenthaltes konfrontiert sehen, vielfältig. Neben dem, aus studentischer Perspektive, unzureichenden Informationsangebot, möglicherweise versetzten Semesterzeiten zwischen der TU Braunschweig und der Universität im Ausland und der Angst vor der Verlängerung des Studiums werden auch finanzielle Gründe und die insgesamt zu kompliziert erscheinende Organisation als Hürden genannt.

Ähnliche Ergebnisse erbrachte 2007 eine deutschlandweite repräsentative Studie zur „Internationalen Mobilität“ (Heublein, Hutzsch, Schreiber & Sommer 2007). In der Rangfolge der Probleme, die Studierende bei studienbezogenen Auslandsaufenthalten angaben, lagen „Finanzierungsschwierigkeiten“, „Zeitverluste im Studium“ und die „schwierige Vereinbarkeit mit den Vorgaben des Studiengangs“ vorn (ebd., S. 8). Diese Studie war eine von inzwischen zahlreichen Untersuchungen, die im Zusammenhang mit der Einführung der Bachelor-Master-Strukturen in Deutschland entstanden sind.

3 Schluss

In den Anfangsjahren hat jede Universität für sich die Studienreform beobachtet. Das war auch an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig der Fall, an der von Seiten des Studiendekanats auch quantitative Studierendenbefragungen durchgeführt wurden. Manche Schwierigkeiten, die in unseren Interviews von Studierenden genannt wurden, sind in den Jahren nach 2004 relativ schnell aus dem Weg geräumt worden. Zwölf Klausuren innerhalb von drei Wochen kamen 2005 und 2006 schon kaum noch vor, nachdem beschlossen wurde, dafür zu sorgen, dass Studierende am Ende eines Semesters pro Tag nicht mehr als eine Klausur zu schreiben oder eine mündliche Prüfung zu absolvieren hatten.

Die Vermehrung von Prüfungen ist gleichwohl ein Faktum, das generell und nachweislich als eine nahezu automatische Folge der Bologna-Reform zu betrachten ist (vgl. Kühl 2018). In der Literatur zu den neuen Studiengängen gibt es darüber hinaus neben noch immer grundsätzlichen Reflexionen, die nach Brauns, Göymen-Steck und Horn bereits 2015 „viele Regalmeter“ (S. 5) umfassten, eine große Anzahl überregionaler Studien, die sich konkret mit einzelnen Aspekten der Bologna-Reform befassen – mit Studienverläufen und Interventionsstudien z.B. Bülow-Schramm (2013), mit der Analyse von Studienprogrammen für das Fach Erziehungswissenschaft z.B. die bereits genannte Publikation von Brauns, Göymen-Steck und Horn (2015), mit Employability, Studierbarkeit und Studienerfolg z.B. Michaelis (2017), sowie verschiedene Studien über die Folgen von Bologna zusammenfassend, zuletzt Hericks (2018).

Mobilität und Internationalisierung sind – obgleich noch immer Hindernisse festgestellt werden - die Themen, die die Studierenden, nach allem, was sich andeutet, als einen Modernisierungsschub und für sich als bedeutsam erkennen.

Für Polyvalenz finden sich in der erziehungswissenschaftlichen Beobachtung der Bachelorstudiengänge deutliche Hinweise darauf, dass die Reformintention einer polyvalenten Ausbildung im grundsätzlichen Verständnis aufgegeben wurde. Soweit der Begriff überhaupt noch auftaucht, wird er im Sinne einer Wechselmöglichkeit zwischen Studiengängen verwendet. Wigger und Ruberg haben bereits 2012 (S. 57) hinterfragt, ob das mit Polyvalenz verbundene Reformversprechen zumindest für die Lehrerbildung nicht von Anfang an eine „Schimäre“ gewesen sei. Insofern könnte man es verstehen, wenn von Polyvalenz im Sinne von Berufsfähigkeit künftig weniger die Rede wäre und der missverständliche Begriff gemieden wird. In der Lehrerbildung zeichnet sich bis heute kein eindeutiger Trend zur Umstellung auf Bachelor-Master-Strukturen ab. Aktuell haben neun der sechzehn Bundesländer vollständig auf eine konsekutive Struktur umgestellt (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein). In Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, dem Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen finden sich sowohl grundständige als auch konsekutive Studienstrukturen. (Vgl. Monitor Lehrerbildung 2019) Eine Kehrtwende vom Bachelor-Master-System hat das Bundesland Sachsen vollzogen. Zum Wintersemester 2012/13 wurden die gestuften BA/MA-Studiengänge dort wieder auf einstufige, schulartbezogene Studiengänge mit staatlichem Abschluss umgestellt (ZLSB 2019). Auch sie haben aber ein neues Gewand, sind modularisiert und mit Leistungspunkten nach ECTS versehen – und werden damit auch Bologna-Standards gerecht.

Ein bleibendes Thema ist die Arbeitsbelastung. Zeitbudget-Analysen, wie Metzger und Schulmeister sie bereits 2011 vorlegten, kommen dichter an den tatsächlichen Workload heran, als die durch Erinnerung und soziale Erwünschtheit beeinflussten Selbsteinschätzungen Studierender. Die empirische Datenbasis dieser Studie bildeten Zeiterfassungsbögen, die von den beteiligten Studierenden über einen Zeitraum von fünf Monaten täglich online auszufüllen waren. In der Auswertung zeigt sich, dass – im Erhebungszeitraum über Fächergruppen hinweg – der durchschnittliche Arbeitsaufwand zwischen 20 und

27 Stunden wöchentlich lag, die subjektiv empfundene Belastung aber durchweg höher eingeschätzt wurde. Auch in diesem quantitativ unterlegten Befund, das ergaben zusätzlich geführte Interviews und Workshops mit den Studierenden, begründen sich Differenz und „interindividuelle Streuung“ (ebd., S. 71) des Belastungsempfindens durch ein Aufeinandertreffen von personellen Faktoren wie Zeit- und Selbstmanagement sowie Persönlichkeitsmerkmalen auf der einen Seite und hochschulbedingten Faktoren wie Lernorganisation und Prüfungswesen auf der anderen Seite.

Um „Verschulung“ ist es stiller geworden; für die Erziehungswissenschaft lag der Höhepunkt zeitlich im Jahr 2005 (Gruschka u.a. 2005). Die Debatte aber lebt noch und sorgt z.B. mit der Frage, ob ein Studium zwingend die Anwesenheit der Studierenden in Lehrveranstaltungen erforderlich macht, wiederum für öffentliche Aufmerksamkeit (vgl. Universität ohne Studenten 2019⁷). Die empirische Forschung schaut beim Thema „Verschulung“ auf Durchstrukturiertheit und die modulare Struktur, nimmt dafür „Verschulung“ in Anspruch und analysiert auch die Nebenfolgen einer „Verschulung wider Willen“ (Kühl 2018) entsprechend sachlich, pragmatisch. BA-MA-Gegner und -Skeptiker bedienen sich weiterhin der Klage (vgl. Winter 2018), obwohl hinter Titeln wie „Der Bologna-Prozess – ein Angriff auf den deutschen Königsweg“ (Klomfaß 2013) jetzt Fragezeichen stehen. Inwiefern das Bachelor-Master-System nach nunmehr fünfzehn Jahren „einen neuen Typus des Studierenden“ (Winter 2018, S. 288) hervorgebracht hat, dessen Verhältnis zum Studium sich „vornehmlich“ (ebd.) über die Prüfungen und die Prüfungsnoten definiert, könnte eine Anschlussfrage sein, die angesichts diverser hochschuldidaktischer Initiativen neu gestellt werden müsste.

⁷ Der Hinweis auf diesen Blog stammt von Andreas von Prondczynsky, besten Dank.

15 Jahre später. Gespräche über die Anfangsjahre von Bachelor und Master

Die folgenden Interviews mit Personen, die maßgeblich an der Einführung der Bachelor-Master-Studiengänge an der heutigen Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig beteiligt waren, führten Wiebke Harms und Barbara Zschiesche von Dezember 2018 bis Januar 2019⁸.

Prof. Dr. Barbara Jürgens hat den Reformprozess im Jahr 2002 als Dekanin des damaligen Fachbereichs initiiert und ihn von 2003 bis 2008 als Vizepräsidentin für Lehre, Studium und Weiterbildung der TU Braunschweig weiter begleitet. Prof. Dr. Hero Janßen vertrat die TU Braunschweig seit der Gründung des Niedersächsischen Verbundes für Lehrerbildung im Jahr 2002 regelmäßig bei den Treffen des „Verbundprojektes Lehrerbildung in Niedersachsen“. In den Anfangsjahren der Bachelorstudiengänge, von 2003 bis 2007, war er zudem Dekan des Fachbereichs (ab 2005 der Fakultät). Prof. Dr. Gottfried Orth war im gleichen Zeitraum (2003 bis 2007) als Studiendekan für die Koordination der Umstellung auf die Bachelor- und Master-Studienstruktur und für die Beratung der Studierenden zuständig.

Im Zentrum der Gespräche stehen die Erinnerungen, die sie an die Umstellung und die ersten Jahre danach haben und wie sie die Einführung von Bachelor und Master rückblickend – 15 Jahre später – beurteilen.

⁸ Für die Mitarbeit bei der Transkription und Bearbeitung der Interviews sei an dieser Stelle Hannah Ludwig herzlich gedankt.

„Aber jetzt machen alle Bachelor und Master und keiner kann sich mehr vorstellen, dass es anders läuft.“ – Barbara Jürgens

Zur Person:

Prof. Dr. Barbara Jürgens, Professorin für Pädagogische Psychologie an der Technischen Universität Braunschweig (seit 2013 im Ruhestand), von 2001 bis 2003 Dekanin des Fachbereichs für Geistes- und Erziehungswissenschaften, von 2003 bis 2008 Vizepräsidentin für Lehre, Studium und Weiterbildung der TU Braunschweig.

Frau Jürgens, wir möchten mit Ihnen über die Anfänge der Umstellung auf das Bachelor-Master-System in den Jahren 2002/2003 sprechen. Damals waren Sie Dekanin des Fachbereichs. Was war Ihnen in diesem Reformprozess besonders wichtig?

Barbara Jürgens: Niedersachsen hatte die Umstellung auf Bachelor und Master für alle Studiengänge beschlossen, auch für das Lehramt. Was für mich persönlich wichtig war: Wir haben immer wieder die Erfahrung gemacht, dass Lehramtsstudierende irgendwann feststellten, dass sie doch nicht für den Studiengang geeignet sind. Dann waren sie in der Sackgasse und konnten nicht mehr ohne weiteres heraus. Bei den Studiengängen für das Lehramt an Gymnasien ging das noch eher, aber diejenigen, die auf Grund-, Haupt- und Realschule studiert haben, mussten praktisch komplett von vorne anfangen. Das war ein Grund zu sagen, die Idee mit dem polyvalenten Bachelor ist nicht dumm, das sollten wir probieren.

Was ging dem Beschluss des Fachbereichsrates zur Umstellung auf das Bachelor-/Mastersystem voraus?

Barbara Jürgens: Ich weiß das gar nicht mehr ganz genau, aber ich meine, ich hätte das in einer der Fachbereichsratssitzungen vorher zur Diskussion gestellt und meine Position dargelegt: „Machen müssen wir es sowieso, die Frage ist nur, wann wir es machen und wie stark wir den Prozess beeinflussen wollen. Je früher wir anfangen, desto mehr Einfluss haben wir.“ Und das hat den Kolleginnen und Kollegen offensichtlich eingeleuchtet.

Gab es auch kritische Stimmen?

Barbara Jürgens: Hellauf begeistert war niemand und natürlich gab es die übliche Jammerei, aber jammern tun die Leute immer. Nicht unwichtig war, dass unsere Fakultät, insbesondere die Lehramtsstudiengänge innerhalb dieser Universität sehr umstritten waren. Wir hatten einen schwierigen Stand.

Die Fakultät hat gesehen, dass wir uns irgendwie profilieren müssen und die Umstellung auf das Bachelor-/Mastersystem als eine Möglichkeit dafür erkannt. Die Lehramtsstudiengänge dümpelten damals so ein bisschen vor sich hin. Insofern war das eine gute Gelegenheit, da mal ein bisschen aufzuräumen und zu schauen, wie wir das vernünftig machen können.

In dieser Anfangszeit spielten verschiedene Institutionen eine Rolle. Vielleicht können Sie zunächst erklären, welche das waren und wann sie in diesem Prozess relevant wurden.

Barbara Jürgens: Das Wissenschaftsministerium hat den Prozess in Gang gebracht. Es gab eine Versammlung – ich weiß nicht mehr was für eine – auf der dann gefragt wurde, wer bereit sei, den Vorreiter zu machen. Vechta und wir haben uns dann gemeldet. Da bei den Lehramtsstudiengängen in Niedersachsen neben dem Wissenschaftsministerium auch immer das Kultusministerium mit einbezogen werden musste, wurde das Verbundprojekt gegründet, damit die Umstellung einigermaßen koordiniert läuft.

Der Verbund wurde auch genutzt, um die Interessen der Universitäten zu vertreten. Es war zum Beispiel so: Das Kultusministerium hatte im Kopf, dass es am Ende des Studiums weiterhin eine Abschlussprüfung gibt – und wenn wir bei der Umstellung mitmachen, dann sollte diese auch so bleiben. Die Universitäten haben jedoch gesagt: „Hört mal, das mit der Abschlussprüfung geht nicht. Wir haben im Bachelor-/Mastersystem jedes Semester Prüfungen.“ Dann haben wir das verhandelt. Letzten Endes haben die Universitäten auf ihre Autonomie gepocht. Man muss sagen, nicht alle Universitäten waren so selbstbewusst wie wir. Wir haben gesagt: „Okay, wir kennen uns aus“. Ich hatte mich schlau gemacht, ich wusste genau wie der Prozess läuft und was – zum Beispiel – ein Credit ist.

Woher wussten Sie das?

Barbara Jürgens: Es gab genügend Informationsmaterial. Es gab die Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz, die Erfahrungen der anderen Länder und auch alle möglichen Papiere, in denen man sich problemlos kundig machen und versuchen konnte, die Idee der Studiengänge zu verstehen. Die wirklich gravierende Neuerung war die Kompetenzorientierung, dass es plötzlich nicht mehr darum ging, „Welche Inhalte stecke ich in die Lehre rein?“, sondern „Was müssen die Studierenden können, wenn sie bei mir durchgelaufen sind?“. Und dass man nicht mehr in den Stunden gemessen hat, die die Lehrenden in den Studiengang investieren, nämlich Semesterwochenstunden, sondern in den Stunden, die die Studierenden brauchen, um das zu verdauen, was ihnen die Lehrenden da präsentieren. Das war die radikale Neuerung und die hat mir persönlich gefallen.

Es gab verschiedene Gremien, in denen die Umstellung diskutiert und beschlossen werden musste. Welche waren das?

Barbara Jürgens: An der Universität ist es ja grundsätzlich so: Wenn Sie einen neuen Studiengang machen, müssen Sie den in der Studienkommission der Fakultät vorstellen. Dort wird er geprüft und wenn er durch die Studienkommission und den Fakultätsrat gegangen ist, dann kommt er in den Senat. Der Senat kann nicht über Studiengänge entscheiden, aber er kann Empfehlungen geben. In meiner Zeit als Vizepräsidentin habe ich dafür gesorgt, dass alle Studiengänge auch noch durch die Strukturkommission gingen. Die Strukturkommission ist das Gremium, das sich Gedanken über die Entwicklung der Universität macht.

Die Studiengänge spielten bis dahin bei diesen Überlegungen überhaupt keine Rolle und ich habe gesagt: „Ihr könnt nicht die Lehre und die Forschung völlig voneinander trennen, also müssen die Studiengänge auch durch die Strukturkommission.“ Am Schluss hatten sich alle daran gewöhnt, dass man das eben auch mit anschaut.

Was haben Kritiker der Studienreform ins Feld geführt?

Barbara Jürgens: Bachelor und Master war damals für alle sehr ungewohnt, und natürlich hängen die Leute an dem, was sie kennen. Kein Mensch hat Lust, Sachen zu ändern, das ist klar. Die Kolleginnen und Kollegen haben zum Teil auch gedacht, wenn wir umstellen, dann gehen die Studierenden- und die Bewerberzahlen runter. Das war nicht der Fall. Es gab sogar einige, die extra nach Braunschweig gekommen sind, weil sie Bachelor und Master machen wollten. Weil ihnen die Idee, sich noch für einen anderen Studiengang entscheiden zu können, gefallen hat. Die Studierenden waren zum Teil viel realistischer als die Lehrenden.

Für unsere Auswertung der Interviews mit den Studierenden der ersten Bachelorjahrgänge hatten wir insgesamt vier Aspekte ausgewählt. Einer war die vermeintliche Verschulung der neuen Studiengänge.

Barbara Jürgens: Ja, Verschulung wird bundesweit für alle Bachelor- und Masterstudiengänge beklagt. Was die Leute zum Teil bis heute nicht verstanden haben, ist die Idee mit den Modulen. Es ist ein Rahmenprogramm, was sie wunderbar ausfüllen können. Sie haben da sehr viel Bewegungsfreiheit letzten Endes. Ich nenne Ihnen ein Beispiel: Wir haben es in der Pädagogischen Psychologie so gemacht, dass wir gesagt haben, in ein Modul gehören drei Veranstaltungen. In den meisten Modulen gab es verschiedene Veranstaltungen zur Wahl. Dann haben wir überlegt, wie wir das mit den Prüfungsleistungen machen, denn wir wollten nicht, dass die Studierenden in einem Modul drei Mal geprüft werden. Wir hatten aber auch keine Lust, eine langweilige Modulabschlussprüfung zu machen, also haben wir beschlossen: Unsere Studierenden dürfen Schwerpunkte setzen, so dass die Prüfungsleistung praktisch in einer Veranstaltung abgelegt wird. Damit sie Schwerpunkte setzen können *und* das ganze Modul beherrschen, müssen sie aktiv an den Veranstaltungen teilnehmen. Ich habe das damals mit der Justiziarin abgestimmt. Aktive Teilnahme konnten verschiedene Sachen sein: Die Studierenden sind jedes Mal da oder sie schreiben einen kleinen Essay über ein Thema der Veranstaltung. Dieser wird nicht benotet, aber sie müssen ihn geschrieben haben, damit sie das Modul abschließen können. Dadurch hatten wir enorm viel Spielraum. Bei den Prüfungsleistungen haben wir nicht ‚eine‘ hingeschrieben, sondern ‚eine von‘ und dann haben wir die ganze Latte von Möglichkeiten aufgeführt. Es entsprach vollkommen der Bologna-Idee und der Idee der Kompetenzen. Wir hatten extra reingeschrieben: „Am Beginn der Veranstaltung erläutern die Lehrenden den Studierenden die Prüfungsform“. Damit ist das Gebot der Transparenz erfüllt und es gibt überhaupt kein Problem. Das Problem der Verschulung ist, glaube ich, wirklich diesem deutschen Drang

alles überzuregulieren geschuldet. Das liegt nicht an dem System der Bachelor- und Masterstudiengänge. Es liegt einerseits an unseren juristischen Vorgaben, jede Prüfung wie eine klassische Endprüfung behandeln zu müssen. Kein Mensch an den Universitäten ist auf die Idee gekommen, da mal mit den Juristen zu diskutieren, ob das nicht auch anders gemacht werden könnte. Andererseits liegt es daran, dass die Leute bei uns nie nach dem Motto „Was nicht verboten ist, ist erlaubt“, sondern „Was nicht erlaubt ist, ist verboten“ handeln. Das ist eine deutsche Krankheit.

Sie haben bereits den polyvalenten Bachelor angesprochen. Polyvalenz war ein Begriff, der für die Studierenden schwer zu greifen war.

Barbara Jürgens: Die Idee war, die Lehramtsstudiengänge im Bachelor von der Struktur her von den anderen Studiengängen nicht völlig zu separieren – vor dem Hintergrund, dass man nicht jeden im Lehramt haben möchte und dass die Studierenden in der Regel so klug sind, selbst zu merken, ob sie in einen Lehramtsstudiengang reinpassen oder nicht. Vorher war ein Wechsel des Studiengangs wirklich eine mittlere Katastrophe, die mussten praktisch alles nachholen. Heute ist das durchaus so, dass die Lehramtsstudierenden in den Fächern gemeinsame Veranstaltungen mit den Studierenden der Fachwissenschaft haben. Damals hatten nur die Studierenden des gymnasialen Lehramts zum Teil solche Veranstaltungen, die anderen überhaupt nicht. Unsere Vorstellung war es, Überschneidungen zu kriegen, sodass sie nicht zu viele Jahre verlieren. Und vor allen Dingen haben die Lehramtsstudierenden im dritten Semester das Allgemeine Schulpraktikum. Viele entdecken nach diesem langen Schulpraktikum, dass es das doch nicht ist. Wenn man einen polyvalenten Bachelor studiert, ist das noch früh genug. Man verliert ein bisschen, aber man verliert nicht so viel Zeit, dass man nicht noch wechseln könnte. Und dass man nicht sagt: „Jetzt habe ich so viel gemacht, jetzt wechsle ich nicht mehr“.

Gab es bezüglich der Polyvalenz auch Verständnisschwierigkeiten innerhalb des Kollegiums?

Barbara Jürgens: Nein, Verständnisschwierigkeiten eigentlich nicht und die Idee haben sie eigentlich auch verstanden. Es gab nur manche, die wollten nicht, dass das Lehramt praktisch zusammenläuft mit den anderen Studiengängen. Die Gymnasialen waren das gewohnt, aber Realschule war es nicht gewohnt und Grund- und Hauptschule war es auch nicht gewohnt. Wobei ich finde, dass es auch den Grundschulstudierenden ganz gut tut, wenn sie mal ein bisschen Fachwissenschaft machen.

Das wäre dann genau die Frage, wie viel Fachwissenschaft eigentlich gebraucht wird.

Barbara Jürgens: Das ist bei der Konstruktion des Studiengangs eine inhaltliche Frage, mit der sich die Fachkolleginnen und -kollegen auseinandersetzen müssen: Wo lassen wir die Lehramtsstudierenden zusammen mit den Fachwissenschaftlern laufen und wo trennen

wir sie von den Fachwissenschaftlern. Braunschweig hat sowieso einen Vorteil gehabt – wobei ich finde, dass die Fakultät mit dem Vorteil gar nicht wuchert: Sie ist eine der ganz wenigen Universitäten, in der das Lehramt in einer Fakultät konzentriert ist. An anderen Universitäten haben sie viel mehr Koordinationsprobleme als wir, da sind die Fächer über die Universität verteilt und jedes Fach ist für seinen Master zuständig, sowohl für den Fach- als auch den Lehramtsmaster. Deswegen mussten die anderen Universitäten Zentren für Lehrerbildung gründen, weil es gar nicht anders ging. Bei uns war von vornherein die Kompetenz in einer Fakultät. Ich habe mich damals sehr gewundert, dass die anderen Fakultäten das freiwillig gemacht haben. Die haben unserer Fakultät die Kompetenz für das Lehramt gegeben, auch im Master.

Können Sie uns noch etwas dazu sagen, wie über die Arbeitsbelastung der Studierenden diskutiert wurde?

Barbara Jürgens: Erst seit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge dokumentieren wir eigentlich, was wir denken, wie lange die Studierenden für das brauchen, was wir von ihnen fordern. Seitdem sind wir gezwungen, das zu machen. Bei der Konstruktion der Studiengänge haben wir zum Beispiel den Kolleginnen und Kollegen immer wieder sagen müssen: „Nein Leute, da unterschätzt ihr die Zahl der Credits, die müsst ihr hochsetzen“. Andere haben viel zu viele Leistungspunkte angegeben, da haben wir gesagt „der Workload ist im Leben nicht so hoch, den müsst ihr runtersetzen“. Dass dreißig Wochenstunden „Pi mal Daumen“ einem Credit entsprechen, musste erst einmal gelernt werden. In der Anfangszeit haben wir auch immer wieder Anfragen von Studierenden gehabt, die gesagt haben: „Wir haben eine Umfrage gemacht, alle brauchen so und so lange. Könnt ihr mal gucken?“. Genauso gab es Studierende, die auf das Modulhandbuch geschaut und festgestellt haben, dass in der Veranstaltung etwas ganz anderes verlangt wurde. Die Studierenden hatten also das erste Mal ein Instrument, mit dem sie selbst prüfen konnten, ob der Studiengang funktioniert. Das gab es vorher nicht.

Ein letzter Punkt, den wir in der Auswertung der Interviews mit den Studierenden fokussiert haben, war die Mobilität. Haben Sie nach der Umstellung auf Bachelor/Master Veränderungen festgestellt?

Barbara Jürgens: Ich hatte den Eindruck, es wurde für die Studierenden selbstverständlicher. Ich weiß aber nicht, ob das der Zeitgeist ist oder ob das an den Studiengängen liegt. Für junge Leute ist es heute insgesamt selbstverständlicher, nicht nur auf Deutschland beschränkt zu sein. Insofern passten vielleicht gerade die neue Studienstruktur und das, was sowieso passiert wäre, zusammen. Aus meiner Sicht ist die Anerkennung von Leistungen, die im Ausland erbracht wurden, immer ein Problem. Im Grunde genommen gibt es relativ viele Möglichkeiten, Leistungen anzuerkennen. Es gibt aber Fächer, die mehr auf den Buchstaben als auf den Geist gucken und sagen: „Nein, das können wir nicht anerkennen“. Die Fächer mussten auch erst lernen, mit den Studierenden im Vorfeld zu besprechen, was sie

an der Universität im Ausland machen können und was davon anerkannt werden kann, damit sie keine Zeit verlieren. In die Prüfungsordnungen wurde daher ein Passus eingefügt, der bewusst allgemein formuliert war. Die Fächer waren gehalten, den Studierenden Mobilität zu ermöglichen. Das hat den Lehrenden die Freiheit gegeben, die Forderung flexibel umzusetzen. Ob und wie sie es dann gemacht haben, war noch einmal eine andere Sache.

Bei dem Thema „Mobilität“ ging es ja nicht nur um Auslandserfahrung, sondern auch um die Möglichkeit, innerhalb Deutschlands an einen anderen Hochschulstandort wechseln zu können.

Barbara Jürgens: Das war immer schon ein Problem in Deutschland. Im Prinzip gilt da das Gleiche wie für die Anerkennung von Leistungen aus dem Ausland. Wenn Sie Lehrende haben, die die Logik des Studiengangs verstehen, ist es mit der Anerkennung überhaupt kein Problem, weil die Studiengänge letzten Endes so unterschiedlich nicht sind. Zumindest in den Naturwissenschaften oder in unserem Fach, der Pädagogischen Psychologie, studieren sie überall das Gleiche, da ist das nicht schwierig. Wir haben versucht, die Kolleginnen und Kollegen immer wieder zu ermuntern: „Guckt einfach mehr auf das Inhaltliche. Ob da das richtige Label drauf steht, ist völlig egal.“ Gut ist, dass es jetzt die Diploma Supplements gibt, in denen man die Studieninhalte besser erkennen kann. Früher stand da nur eine Überschrift und dann musste man mit den Studierenden diskutieren, was sie da gemacht haben. Interessanterweise wissen sie das oft nicht, weil sie in der Fachsystematik nicht so drin sind. Also für uns Lehrende war es durch die Diploma Supplements sehr viel leichter abzuschätzen, ob die Studierenden absolviert haben, was bei uns im Studiengang erforderlich ist.

Die Einführung des Bachelorstudiengangs ist jetzt 15 Jahre her. Ihr Fazit?

Barbara Jürgens: Die Reform ist wirklich ein unglaublich radikaler Schritt gewesen. Die Umstellung war mit viel Arbeit verbunden und es waren viele Leute beteiligt. Man musste eine hohe Ambiguitätstoleranz haben, es lief nicht alles so schön geordnet. Aber jetzt machen alle Bachelor und Master und keiner kann sich mehr vorstellen, dass es anders läuft.

Vielen Dank für das Gespräch.

„Für mich waren die Modularisierung [...] und die Umstellung auf kompetenzorientierte Prüfungen ganz wesentlich.“ – Hero Janßen

Zur Person:

Prof. Dr. Hero Janßen, Professor für Englische Sprachwissenschaft an der Technischen Universität Braunschweig (seit 2014 im Ruhestand), von 2003 bis 2007 Dekan des Fachbereichs für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig.

Herr Janßen, wir möchten mit Ihnen über die Anfänge des Bachelors sprechen. Sie sind zu der Zeit Dekan des Fachbereichs gewesen. Welche Erinnerungen haben Sie an diese Zeit?

Hero Janßen: Als erstes verbinde ich damit Hektik, da sehr viel mit der Einführung verbunden war. Der Beschluss wurde im Februar 2003 gefasst, kurz vor meiner Ernennung zum Dekan. Ein ganzer Fachbereich musste umgestellt werden und es gab keine Vorlagen, an denen man sich orientieren konnte. Das Dekanat, also der ebenfalls neugewählte Studiendekan Herr Orth, der dekanatserfahrene Prodekan Herr Behr und ich, hatten das umzusetzen. Es war einerseits Hektik und andererseits mussten auch erstmal alle davon überzeugt werden, mitzumachen.

Zum vorherigen Kontext: 1998 hatten wir in Niedersachsen eine neue Prüfungsverordnung für die Lehrämter⁹ bekommen. Daraufhin haben wir in allen Kommissionen die Studien- und Prüfungsordnung für Braunschweig angepasst. 1999/2000 kam an der TU dann die Zusammenlegung zweier Fachbereiche, in die wir involviert waren. Als wir damit durch waren, kam die Aufforderung aus Hannover, die konsekutiven Studiengänge einzuführen. Durch die ganzen vorherigen Änderungen hatte eigentlich kein Fach so richtig Lust, irgendetwas zu machen.

Das war der Ausgangspunkt: Ein Gefühl von Lethargie bis hin zu einer positiven aber gedämpften, skeptischen Grundstimmung. Und die hielt sich auch. Das kann man auch an den Beschlüssen oder den Abstimmungen sehen. Letztlich hat jeder mitgemacht.

Welche Erinnerungen haben Sie an die Phase davor – 2002/03 – als Sie noch nicht Dekan waren?

Hero Janßen: Frau Jürgens war zu diesem Zeitpunkt noch Dekanin, aber ich habe schon mit ihr zusammengearbeitet. Sie war die treibende Kraft, die den Bachelor/Master hier an der TU wirklich durchgesetzt hat. Insofern wusste ich, was auf uns zukam. Insgesamt hat es keine Aufbruchsstimmung gegeben – es wurde in Braunschweig eher umgesetzt, was vorgegeben wurde.

⁹ Verordnung über die ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Niedersachsen (PVO-Lehr I) vom 15. April 1998 (Nds. GVBl. S. 399), geändert durch VO v. 11. Juli 2000 (Nds. GVBl. S.155).

Was war Ihnen an der Umstellung wichtig?

Hero Janßen: Die Internationalisierung von Studiengängen. Das war aber auch der allgemeine politische Konsens: Bologna, eine Internationalisierung und die damit verbundene Mobilität. Das musste besser gehen und da musste mehr¹⁰ anerkannt werden. Aber noch wichtiger: Durch die Studienreform kamen Modularisierungen und Workloadberechnungen, die meist zu veränderten Studienanforderungen führten. Das war etwas, was wir Jahre vorher in vielen Kommissionen nicht geschafft haben. Uns ging es darum, die Lehramtsausbildung besser zu machen. Damit verbunden war auch die Umstellung von Inhalten auf Kompetenzen. Das hat mich wirklich am meisten überzeugt von dem, was wir gemacht haben. Mit Kompetenzen kann man anders rechnen als mit Inhalten.

Wie haben Sie sich darauf vorbereitet, in Kompetenzen zu rechnen?

Hero Janßen: Bis wir das vernünftig umsetzen konnten, hat es lange gedauert. Es gab nur das, was generell bei den International Offices vorhanden war, beispielsweise Berechnungsgrundlagen für ECTS. Es war also viel Eigenarbeit, aber auch die gemeinsame Arbeit innerhalb des „Verbundprojektes“.¹¹ Dort wurden alle Vorlagen diskutiert, und auch festgelegt, was geht und was nicht geht. Das Verbundprojekt hat vor allen Dingen geholfen, innerhalb der einzelnen Standorte auf die gleichen Credits zu kommen. Wie viele Punkte also eine bestimmte Leistung haben soll und damit einhergehend auch den Workload einheitlich zu berechnen. Das ist allerdings nie wirklich gelungen.

Können Sie kurz erläutern, wie Sie in dem Verbundprojekt gearbeitet haben? Sie waren ja maßgeblich an diesen Treffen beteiligt.

Hero Janßen: Das Verbundprojekt wurde 2002 gegründet. Wir trafen uns relativ regelmäßig, manchmal monatlich, manchmal alle zwei Monate. Von allen Standorten kamen zwei bis drei Leute. Manche, da aus der Verwaltung kommend, hatten von tatsächlicher Lehre keine Ahnung, dort lag der Fokus dann nur auf den Leistungspunkten. Das hat hinterher auch Schwierigkeiten gebracht. Meistens war jedoch entweder der Vizepräsident oder der Studiendekan der jeweiligen Universität dabei. Es gab feste Tagesordnungen und die Vereinbarung, dass das, was dort beschlossen wird, einheitlich gelten soll. Das „Problem“ war ja, dass jede Universität nach dem Hochschulgesetz Autonomie hatte. Für den Magister oder das Diplom war das ganz typisch, aber für das Lehramt musste ein gemeinsamer Rahmen für Niedersachsen gefunden werden, da die Studierenden einheitlich in den Master

¹⁰ d.h. ein universitäts- bzw. länderübergreifendes „Mehr“ an Studienleistungen sowie -abschlüssen (Nachtrag Hero Janßen)

¹¹ Das sog. Verbundprojekt war ein die Umstellung begleitendes, koordinierendes Gremium aller niedersächsischen lehrerbildenden Hochschulen. Auch die Braunschweiger Hochschule für bildende Künste HBK war daher beteiligt. Mit der Umstellung war die Projektphase beendet; das Gremium bestand weiter als „Verbund lehrerbildender Hochschulen in Niedersachsen“ und entwickelte in den Folgejahren u.a. die Grundlagen zur Reform der Grund-, Haupt- und Realschullehrerbildung (den sog. „GHR 300“). (Nachtrag Hero Janßen)

und danach in das Referendariat gehen sollten. Es ging also darum, Probleme ansprechen zu können und Konsens zu schaffen – und zwar zwischen den Standorten, aber auch mit beiden Ministerien. Denn bei der Lehramtsausbildung ist sowohl das Wissenschaftsministerium, als auch das Kultusministerium betroffen. Dieses Vorgehen hat später zu einer Aufstellung geführt, wie wir Leistungspunkte anerkennen wollen und dergleichen mehr. Der Verbund unterstützte dann auch den gemeinsamen Antrag aller betroffenen Universitäten auf Umstellung der Lehramtsausbildung in Niedersachsen.

Das Verbundprojekt war also sowohl ein Diskussions-, als auch ein Beschlussforum, und jede der Hochschulen hat sich an die Beschlüsse gehalten. Das war wichtig. Ohne diese Koordination wäre alles völlig auseinandergedriftet, denn die verschiedenen Universitäten wollten teilweise etwas völlig anderes und hatten unterschiedliche Ideen, wie sie den Bachelor und Master für das Lehramt aufstellen wollten. Teilweise war das überhaupt nicht mit anderen Standorten kompatibel. Das musste also zusammengebracht werden, und das gelang uns auch später.

Wo waren die „Knackpunkte“ mit anderen Universitäten?

Hero Janßen: Es gab Probleme ganz unterschiedlicher Art. Ein Beispiel ist die abweichende Punktevergabe für Leistungen durch eine unterschiedliche Workloadberechnung. Wir im Fachbereich haben gesagt, dass beispielsweise eine Hausarbeit in drei Wochen geschrieben werden kann, ohne etwas anderes nebenher zu machen. Manche anderen sagten jedoch, dass das nicht geht. Also rechneten wir anders. In den Geisteswissenschaften ist das schwer festzulegen. Das war ein richtiger Knackpunkt, da dann die Summen der Leistungspunkte in der Gesamtberechnung des BA-Abschlusses natürlich gar nicht mehr stimmten, was eben auch zu neuen Anerkennungsproblemen führte, wenn man an eine andere Hochschule wechseln wollte. Wir reden über Internationalisierung, aber wenn jemand z.B. von Braunschweig nach Hannover wechseln wollte, wurde manches nicht anerkannt. Es mussten Leistungen nachgeholt werden. Die Mobilität war also trotz aller Koordination zwischen den einzelnen Standorten in Niedersachsen schwierig. Geschweige denn ein Wechsel an andere Orte außerhalb Niedersachsens. Teilweise ging es bei der Anerkennung dann eben nicht um Kompetenzen, sondern wieder um Inhalte. Darüber ist immer wieder gesprochen worden. Manche Standorte hatten Probleme, überhaupt noch die Menge der Prüfungsvorgaben zu erfüllen, die das Kultusministerium nach wie vor haben wollte.¹² Damit einhergehend kam relativ schnell das Problem dazu, die Fächer hochschulintern überhaupt zu koordinieren.

Ein Dauerbrenner war auch der „Grundzeitenplan“¹³. Das war eine Ideologiesache. Alte Professoren sagten, wo ich heute noch drüber grinsen kann: „Ich habe immer in dieser

¹² Basis war bei der Umstellung in 2003 ff. einige Jahre weiterhin die PVO von 1998 für die herkömmlichen Studiengänge. (Nachtrag Hero Janßen)

¹³ Der „Grundzeitenplan“ legte für Pflicht-Veranstaltungen, für die es keine Auswahl-Alternativen gab, Zeitfenster (sog. Grund- oder Kernzeiten) fest.

Zeit meine Lehrveranstaltung gehabt, die bleibt da“. Ich habe nur geantwortet: „Die haben Sie nicht gekauft, die Zeit“. Diese Probleme haben wir wirklich in extremer Weise gehabt.

Sie waren nicht nur Dekan, sondern auch als Professor für Ihr Institut verantwortlich. Wie war die Vereinbarkeit von diesen zwei, ja doch sehr unterschiedlichen, Rollen?

Hero Janßen: Die Vereinbarkeit war bei uns in der Anglistik leicht. Die positive Lesart wäre zu sagen, ich konnte die Kolleginnen und Kollegen überzeugen. Aber es gab gar keinen Widerspruch. In der Einführung der neuen Studiengänge lagen ja zwei Aspekte: Die Arbeitsbelastung wurde durch weniger verdeckte Leistungen für die Studierenden kalkulierbarer gemacht, auch wenn einige diese immer noch zu hoch fanden. Daneben gab es die Einführung eines frühen Praxisbezuges auch für das gymnasiale Lehramt. Einen solchen Praxisbezug gab es in den alten Studiengängen vorher nicht. Die Studierenden für das gymnasiale Lehramt haben zwar irgendwann im Verlauf ihres Studiums Praktika gemacht, aber diese verliefen sehr beliebig. Das war nun anders. Zudem haben wir die Fachdidaktik, also das Lehren und Lernen von beispielsweise englischer Sprache, als allgemeines Modul eingeführt. Das heißt, es gab mehr Praxisbezüge und Softskills für alle.

Die Unvereinbarkeiten kamen erst später, Ende 2003, mit dem „Hochschuloptimierungskonzept“: Stellenstreichungen, Stellenreduktionen, Personalstrukturänderungen – auch in meinem eigenen Bereich. Wir durften vorerst keine neuen Stellen besetzen.¹⁴ Das heißt die intensive Lehrkapazität, die wir für einen Bachelor gebraucht hätten, war da eigentlich „futsch“. Ich behaupte, wenn man das zum Zeitpunkt der Einführung der neuen Studiengänge gewusst hätte, hätte keiner mitgemacht.

Sie haben erwähnt, dass sich vor allem ältere Kolleginnen und Kollegen sehr kritisch zu dem neuen System geäußert haben. Gab es denn auch positive Stimmen im Kollegium?

Hero Janßen: Bei den Fachdidaktikern gab es durchaus positive Stimmen, wenn klargemacht werden konnte, was die Vorteile einer Umstellung für die Lehramtsausbildung waren. Wie beispielsweise der genannte frühe Praxisbezug für das gymnasiale Lehramt oder die Internationalisierung. Wenn man aber daran denkt, dass die fachwissenschaftlichen Studiengänge im Magister verloren gingen, dann war das natürlich „ein Ding“. Deshalb gab es dort negative Stimmen.

¹⁴ Das sog. Hochschuloptimierungskonzept (HOK) des niedersächsischen Wissenschaftsministeriums erfasste alle Universitäten und Hochschulen in Niedersachsen und bestand aus einem umfangreichen finanziellen Reduktionsplan, der alle Fächer/Studiengänge betraf. TU-spezifisch erfolgte zusätzlich eine längere Besetzungssperre im Fachbereich a) zur Umsetzung der Reduktionen und b) im Rahmen einer allgemeinen Diskussion über eine Lehramtsausbildung an einer Technischen Universität. (Nachtrag Hero Janßen)

Sind im Nachhinein noch weitere Herausforderungen oder Chancen durch die Umstellung festgestellt worden?

Hero Janßen: Die gesamte Umstellung des Prüfungssystems war ein großes, aber rein logistisches Problem. Als das Prüfungssystem dann auch noch digitalisiert werden sollte, wurde es noch schwieriger. Prüfungsordnungen waren dagegen weniger ein Problem. Das war nur dann der Fall, wenn Prüfungsvorgaben von den Lehrenden unterschiedlich interpretiert wurden, wie beispielsweise in welchem zeitlichen Rahmen eben eine Hausarbeit verfasst werden soll. Ich glaube, das ist heute noch bei einigen so.

Daneben kam es auch zu Problemen durch die „Studiengebühren“. Diese führten dazu, dass die Studierenden versuchten, zügig zu studieren, was wiederum zu einer zeitdichten Arbeitsbelastung führte. Ein freies Semester ist zwar durch die Umstellung nicht ausgeschlossen worden, aber dadurch, dass plötzlich bemerkt wurde, dass dafür bezahlt werden muss, hat es zu einer unwahrscheinlichen Arbeitsbelastung geführt – das Gefühl der Arbeitsbelastung, muss man sagen. Insofern ist es kein „Verdienst“ von Bachelor und Master, dass die Studierenden zügiger studiert haben, sondern von „Studiengebühren“. Sobald diese wieder weggefallen sind – man muss sich nur die Fakultätsstatistiken anschauen – ist das auch wieder entspannter gewesen. Ansonsten haben wir damals schon auf die Studierbarkeit geachtet, so dass es nicht zu großen Komplikationen kam. Man wusste in etwa, welches Fach mit welchem weiteren Fach am häufigsten studiert wurde, so dass die Studierbarkeit auch organisatorisch einigermaßen passte.

Die obligatorischen Beratungsgespräche waren ebenfalls ein wichtiger Punkt in Bezug auf die „Verweildauer“. Die hielten wir für sehr wichtig, weil wir die Studierenden begleiten wollten. Es gab also nicht allein die Strukturierung des Studienverlaufs als klare Vorgabe, sondern auch die Möglichkeit zu sehen: Was läuft? Was läuft nicht? Wo hänge ich noch fest? – und auch darüber zu sprechen. Allerdings wurde das von einigen Studierenden als Kontrolle wahrgenommen. Einige Lehrende haben es auch als Kontrollmechanismus genutzt. Die haben dann wirklich gefragt: „Wieso sind Sie noch nicht weiter?“ - und schulmeisterliche Ratschläge gegeben. In den Beratungsprotokollen taucht das nur zum Teil auf. Da müsste man zwischen den Zeilen lesen.

Wie beurteilen Sie den Bachelorstudiengang in Bezug auf die Studierendenmobilität?

Hero Janßen: Ich finde nach wie vor den Umgang mit der Anerkennung von Studienleistungen nicht optimal. Mit den Jahren ist das in Niedersachsen besser geworden, aber wechseln Sie mal mit unserem Bachelor nach Hessen, dann wird es sofort wieder problematisch. Da reden wir noch nicht einmal von Internationalisierung. Das ist ein Punkt, von dem ich sagen würde, dass er überhaupt nicht gelungen ist. Und über Bologna redet keiner mehr. Die Zahl von Auslandsaufenthalten hat sich nur pro forma erhöht. Durch deren obligatorische Einführungen für alle Anglistikstudierenden ist die Statistik für Aufenthalte beispielsweise gestiegen. Aber sie ist nur gestiegen, weil die Studierenden es dann machen mussten. Es gab

enorme Probleme der Anerkennung, wenn sie zurückkamen. Teilweise musste das dann auf Dekanatsebene gelöst werden.¹⁵

Manche Studierende hielten den Studiengang für verschult, andere nicht. Dann gab es wieder diejenigen, die gesagt haben: „Ich will ja in die Schule – was heißt verschult?“. Wie haben Sie das in dieser Zeit beobachtet?

Hero Janßen: Die „Verschulung“ kam erst in den späteren Jahren als Argument gegen den Bachelor/Master hinzu. Interessanterweise auch häufig von Lehrenden, die mit der Umstellung nicht einverstanden waren. Dabei konnten die Studierenden alle Veranstaltungen ihren Interessen gemäß belegen. Kein Mensch hat ihnen das verboten. Das war dann halt nur für sie selbst. Im alten Studiengang war das aber genauso: Man macht das, weil es einem Spaß macht, weil es einen interessiert. Das ist die Freiheit der Wahl von Veranstaltungen. Alle Veranstaltungen, die belegt werden sollten, mussten auch schon in den alten Studiengängen gemacht werden. Es ist selten etwas Neues dazu gekommen. Aber durch die finanzielle Belastung auf Grund der „Studiengebühren“ führte es eben dazu, dass die Studierenden anfangen abzuwägen, ob sie es sich „leisten“ konnten, ein Semester für ihre besonderen Interessen auszusetzen. Dazu kam, dass nicht alle Veranstaltungen jedes Semester angeboten werden konnten. Das war in den alten Studiengängen auch schon so, aber jetzt fiel es besonders auf, weil man dann erst das Semester darauf wieder einsetzen konnte. Man meinte, das sei die Schuld von Bachelor und Master – war es aber nicht. Auch dort wurden bestimmte Sachen nur im Sommer oder im Winter angeboten. Wir haben darauf geachtet, dass jeder BA-Teilstudiengang in sechs Semestern studierbar sein muss, ohne Wenn und Aber. Das war eigentlich bei allen Studiengängen gegeben. Die Freiheit der Wahl habe ich immer gegen die Verschulung gesetzt. Man muss dieses „Früher war alles anders“-Argument manchmal auch umdrehen.

Wenn man über Verschulung und Arbeitsbelastung reden will, müssten im Prinzip Leute befragt werden, die noch die alten Studiengänge kennen. Es müssten also eher die gefragt werden, die gewechselt haben, ob die alten Strukturen denn wirklich „freier“ waren; und auch die *gefühlten* „vielen Klausuren“ tatsächlich viele waren. Ich sage ganz bewusst die *gefühlten* vielen Klausuren: Probleme tauchten eigentlich nur dort auf, wo man nicht dem empfohlenen Studienverlaufsplan gefolgt ist. Wenn die Studierenden zum Beispiel sechs Hausarbeiten gleichzeitig hatten, dann haben sie nicht nach den Empfehlungen studiert.

¹⁵ Dies gehörte in erster Linie zu den Aufgaben des Studiendekans bzw. der Prüfungskommissionen. (Nachtrag Hero Janßen)

Vor allem der erste Jahrgang nach der Umstellung hat in den Interviews geäußert, dass zu Beginn mehrere Prüfungsereignisse in einer Woche und zum Teil auch an einem Tag aufgetreten sind. Das wurde dann in den folgenden Durchgängen offenbar behoben.

Hero Janßen: Ja, unser Ziel war es, auch an die Studiendauer ranzugehen. Und dazu gehörte, dass man sich anschaut: Wie viel Zeit kostet denn so eine Hausarbeit? Wie viele Stunden pro Tag? Davon gab es bisher keine Vorstellung. Das in die Köpfe der Lehrenden reinzubekommen, sich zumindest ein bisschen einen Workload vorzustellen, das war durchaus eine sinnvolle Geschichte dieser Umstellung. Überhaupt erst einmal zu überlegen: Ist das Thema bearbeitbar in der vorgegebenen Zeit? Das ist so etwas, wo man plötzlich einen ganz anderen Blick kriegte.

Lassen Sie uns noch über das Konzept des polyvalenten Bachelorstudiengangs sprechen. In den Interviews schien es, dass die Studierenden mit dem Begriff „Polyvalenz“ wenig anfangen konnten.

Hero Janßen: Die meisten – teilweise auch die Lehrenden – konnten tatsächlich gar nichts damit anfangen. Es stellte sich heraus, dass sie einfach nur die Vorstellung hatten, dass mit dem Bachelor ein berufsbefähigender Studiengang abgeschlossen wird. Das bedeutet Polyvalenz aber natürlich nicht. Wir haben in den Studieneinführungen versucht, diesen Begriff zu erklären; allerdings war es an dieser Stelle eigentlich überfordernd, da sowieso alles neu war. Polyvalenz war eine politische Vorgabe, um wirklich einen einheitlichen Bachelor/Master zu kriegen. Aber viele oder fast alle Standorte hatten nicht die Kapazität, neben einem reinen Lehramtsbachelor/-master, für den „Polyvalenz“ überflüssig war, noch einen Fach-Bachelor bzw. -Master anzubieten. Dadurch kam die Polyvalenz sozusagen als Ersatzlösung in die niedersächsischen BA/MA-Konzepte. Greifbar wurde sie am ehesten durch eine umfängliche Binnendurchlässigkeit in den einzelnen Teilstudiengängen. Somit hatten die Studierenden die Wahl zu wechseln, wenn sie feststellten: „Das ist nicht mein Ding“, oder sie entschieden: „Ich will meine Bachelorarbeit lieber da schreiben, da bekomme ich eine bessere Note als da“. Das Notenargument gibt keiner zu, aber das spielte schon eine Rolle. Etliche Leute haben gewechselt.

Zu den Noten kann auch gesagt werden, dass die Angst der Studierenden vor der Zugangsnote für den Master nur ein Phantomschmerz gewesen ist. Es wurde nicht zwischen Zugang, wer also überhaupt die Voraussetzung hat, irgendwo reinzukommen, und Zulassung unterschieden. Die Zugangsnote ist für das „Lehramt“ nämlich gar nicht zum Tragen gekommen: Lediglich in den Fächern, in denen es begrenzte Studienplätze gab und deshalb nur eine bestimmte Anzahl an Studierenden aufgenommen werden durfte. Dort ging es dann um die Note. In unserem Fachbereich ist mir kein Fall zu Ohren gekommen – weder in meiner Zeit, noch später – dass jemand wegen dieser Zugangsnote nicht in den Master gekommen ist. Die meisten sind nicht reingekommen, weil sie die Bachelorarbeit nicht bestanden haben, deshalb sage ich Phantomschmerz. Es gab eine irre Angst davor, weil man nichts Konkretes darüber wusste.

Das ist durchaus ein Argument gewesen, das auch in den Interviews oft gefallen ist: Dass man sich auf Grund dieses Notendrucks deutlich belasteter fühlt. Sie haben bereits angedeutet, dass die Arbeitsbelastung de facto nicht anders war als vorher.

Hero Janßen: Genau. Nur vorher gab es eben keine „Studiengebühren“ und keine Vorgaben, in einem festgelegten Zeitraum fertig werden zu müssen. Wir haben damals ein paar Studiengangsverläufe simuliert und sind die Studierbarkeit durchgegangen. Wo gibt es Überschneidungen? Wir haben uns damit eine Menge Arbeit gemacht, und es hat zumindest Transparenz geschaffen.

Wie haben Sie diese Simulationen gemacht?

Hero Janßen: Beispielsweise: Ich bin Person X und studiere Englisch und Geschichte – das war eine häufige Kombination. Ich habe die Strukturen der beiden Studiengänge nebeneinandergelegt und geguckt, wo und wann könnte ich was machen. Also per Hand, wie man sich selbst auch einen Studienplan macht – nicht mit irgendwelchen Programmen. Erst für das eine Semester, dann für das nächste Semester und so weiter. In einigen Fächern ist man in der Simulation nach vier Semestern fertig gewesen. Und ein paar Studierende haben das auch geschafft.

Gab es noch andere Aspekte, die in der Zeit diskutiert wurden?

Hero Janßen: Ein Aspekt war, dass wir per Präsidiumsbeschluss keine Fachmaster mehr anbieten durften. Dadurch haben wir die Magisterstudiengänge verloren und damit ein Drittel der Studierenden in unserem Fachbereich. An dieser Entscheidung waren keine Ministerien beteiligt.

Die Masterstudiengänge „Kultur der technisch-wissenschaftlichen Welt“ (KTW) und „Organisationskulturen und Wissenstransfer“ (OrWi) durften wir nur interdisziplinär machen. Wir haben versucht, irgendwas einzubauen, was im Prinzip Fachqualifikationen gleichkam. Die Leute hat das aber nicht überzeugt, wodurch sie nicht mehr hierher, sondern gleich an andere Universitäten wie Göttingen oder Hannover gegangen sind. Das war sehr ärgerlich. Es ist durchaus problematisch, wenn man einen ganzen Studiengang oder gar einen ganzen Standort auf Bachelor reduziert.

Die Einführung des Bachelors ist jetzt gut 15 Jahre her. Wie ist Ihr Fazit heute?

Hero Janßen: Ich habe immer noch ältere Kollegen, die auf den Bachelor und Master schimpfen: „Das wäre ja alles dummes Zeug“. Ich sage dann immer, dass ich zu denjenigen gehöre, die maßgeblich daran beteiligt waren, in Niedersachsen den Bachelor und Master einzuführen – und dass ich auch in den ganzen ministerialen Gruppen drin war. Dann ist für einen Moment Ruhe.

Ich bleibe dabei, dass die Anrechenbarkeit von Leistungen und damit die Vergleichbarkeit immer noch verbessert werden könnte, um die Mobilität der Studierenden zu erhöhen. Da hängt es meines Erachtens nach wie vor.

Aber sonst: Für mich waren die Modularisierung mit ihren Konsequenzen für den tatsächlichen Workload und die Umstellung auf kompetenzorientierte Prüfungen ganz wesentlich. Ich würde es immer wieder genauso machen. Die Stellenstreichungen zu dieser Zeit waren hart, aber wir haben es gepackt. Das finde ich, ist eine großartige Leistung unseres Fachbereichs. Da sind Leute gewesen, die haben mitgemacht. Es gab keine Aufbruchsstimmung, aber eine durchaus aufgeschlossene Grundstimmung. Wenn es nochmal sein sollte, müsste ich ein bisschen jünger sein. Aber ich würde es wieder machen.

Vielen Dank für das Gespräch.

„Ich würde heute unter einer Bedingung noch einmal Studiendekan ,machen‘: um andere Studiengänge einzuführen.“ – Gottfried Orth

Zur Person:

Prof. Dr. Gottfried Orth, Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Technischen Universität Braunschweig (seit 2019 im Ruhestand), von 2003 bis 2007 Studiendekan des Fachbereichs für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig.

Herr Orth, wir möchten mit Ihnen über die Anfänge des Bachelors an dieser Fakultät sprechen. Zu dieser Zeit waren Sie Studiendekan. Wie haben Sie die Zeit vor der Umstellung erlebt?

Gottfried Orth: Wir wurden ziemlich überfallen. So war jedenfalls mein Eindruck. An eine lange Diskussion, ob das eingeführt wird oder nicht, kann ich mich überhaupt nicht erinnern. Wir standen alle da und mussten und wollten nicht. Warum wollten wir nicht? Weil wir in der „alten“ Universität gute Erfahrungen gemacht hatten und deshalb wieder zurück an die Hochschule gegangen sind. Mit anderen Studiensystemen hatten wir praktisch keine Erfahrungen. Es gab nur wenige Kollegen und Kolleginnen mit anderen Studienerfahrungen und deshalb war die Bereitschaft etwas zu ändern insgesamt sehr gering.

Was war Ihnen denn bei der Umstellung wichtig?

Gottfried Orth: Für mich war die Studierbarkeit des Studiengangs der entscheidende Punkt. Um die Studierbarkeit zu gewährleisten, haben wir mit Einführung des Bachelorstudiengangs den „Grundzeitenplan“ eingeführt. Vorher in den Staatsexamensstudiengängen haben wir unsere Lehrveranstaltungen weitgehend ohne zeitliche Koordination mit anderen Fächern angeboten. Wenn es Überschneidungen gab, dann hat man das irgendwie geregelt.

Entscheidend war für mich außerdem die inhaltliche Auseinandersetzung. Offiziell heißt es Lehrerbildung und was wir im Prinzip gemacht haben, war Lehrerausbildung. Da hat sich Zentrales geändert. Im Nachhinein war das mein größter Fehler hier an der Fakultät, den Bachelorstudiengang so mit einzuführen. Davon bin ich heute mehr denn je überzeugt. Das hat sehr viele Nachteile gebracht. Der Bachelorstudiengang, der Meinung bin ich nach wie vor, verhindert Selbstreflexion. Die Studierenden bestätigen mir das: „Dafür haben wir gar keine Zeit“.

Waren Sie selbst dabei, als der Beschluss im Fachbereichsrat getroffen wurde?

Gottfried Orth: Ich war so ‚ewig‘ in diesem Gremium, dass ich nicht weiß, wann ich dort angefangen habe. 2003 bin ich Studiendekan geworden. Herr Janßen wurde im gleichen

Jahr Dekan. Ich weiß, ohne in Akten nachzuschauen, nicht mehr, ob ich vorher schon im Fachbereichsrat war.

Wie haben Sie sich in so kurzer Zeit auf die Umstellung des Studiengangs vorbereiten können?

Gottfried Orth: Lesen, lesen, lesen. Wir haben Verordnungen gelesen, wir haben Papiere gelesen. Wir hatten mit Frau Fürst eine hervorragende Mitarbeiterin im Dekanat, die den Dekan und mich immer wieder beraten hat. Doch wie das dann tatsächlich funktionierte, das haben wir dann mit den Studierenden gelernt. Wir haben uns regelmäßig mit diesem ersten Jahrgang zusammengesetzt und gemeinsam besprochen, wo es hakt. Learning by doing. Wir waren da wirklich alle „Pioniere“ und haben uns als Versuchskaninchen gesehen.

Der Senatsbeschluss kam im Mai, und fünf Monate später, im Wintersemester 2003/04, als Sie bereits Studiendekan waren, standen die ersten Bachelorstudierenden vor der Tür. Welche Erinnerungen haben Sie an diese ersten Monate?

Gottfried Orth: Es war eine komische Zeit, weil die Studentinnen und Studenten vieles nicht wussten. Wir wussten es im Endeffekt auch nur theoretisch und haben es dann einfach umgesetzt. Eine große Hilfe war meiner Einschätzung nach das „Verbundprojekt“. Das war eine Gruppe, in der alle vor den gleichen Schwierigkeiten standen. Es gab die Kolleginnen und Kollegen aus dem Ministerium, die wussten, wie es theoretisch gehen sollte, und wir kamen mit unseren Erfahrungen dorthin. Das war sehr hilfreich, hat aber auch ausgesprochen viel Zeit gekostet. Wir hatten oft zwei Sitzungen im Monat in Hannover, den ganzen Tag und das zusätzlich zu dem laufenden Betrieb hier.

Ich erinnere mich auch an Studierende, die einfach hier vor der Tür meines Büros standen und fragten „Wie geht denn das?“. Dann haben wir gemeinsam überlegt, wie es gehen könnte, und es ging auch irgendwie. Was an den Hausarbeiten, Bachelorarbeiten oder Masterarbeiten anders war als bei Staatsexamensstudiengängen sehe ich aber – abgesehen davon, dass die Noten deutlich besser wurden – auch heute noch nicht. Am Anfang haben wir besser benotet, damit die Leute auf alle Fälle in den Master kommen.

Ein Problem war auch: Wir haben einen polyvalenten Bachelor, also einen berufsqualifizierenden Abschluss, aber was kann man mit einem Bachelorabschluss machen, wenn man Bio und Germanistik studiert hat?

Sie waren Studiendekan und gleichzeitig Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik. Was gehörte da konkret zu ihren Aufgaben?

Gottfried Orth: Hier am Institut war ich zuständig für die Modularisierung unseres Studiengangs Evangelische Theologie. Als Studiendekan war ich dafür zuständig, dass alles auch in den anderen Fächern bearbeitet wurde und dass das koordiniert stattfand. Der zentrale Punkt, der immer im Vordergrund stand, war die Frage der Studierbarkeit. Dafür waren

auch die Rückmeldungen der Studentinnen und Studenten wichtig. Ja, ich war für alles Mögliche zuständig. Und das war auch schön! Es war für mich eine spannende Zeit.

Ihre Rollen waren sehr unterschiedlich und der Studiengang war noch nicht einmal akkreditiert. Wie ließen sich die beiden Rollen miteinander vereinbaren?

Gottfried Orth: Das war kein Problem, im Gegenteil. Für das Verständnis der anderen Kolleginnen und Kollegen war es hilfreich, dass ich alles auch selber machen musste. Es gibt jetzt Überlegungen, einen hauptberuflichen Dekan oder hauptberuflichen Studiendekan zu berufen, aber davon bin ich gar kein Anhänger, weil der Vorteil wirklich der war, dass ich selber machen musste, was ich den anderen Kolleginnen und Kollegen zumuten sollte. Wenn wir zu unseren Modulsitzungen zusammensaßen, dann war klar, der Orth muss das genauso machen und wir haben über unsere gemeinsamen Schwierigkeiten diskutiert.

Mit den Studierenden haben Sie dann hauptsächlich Beratungsstunden durchgeführt?

Gottfried Orth: Ja, auch außerhalb der Sprechzeiten. Das hat sich schnell herumgesprochen, dass man, wenn ich in der Uni bin, einfach klopfen kann. Das war auch wichtig in der Anfangszeit, weil natürlich nicht alles funktioniert hat.

Auch der „Grundzeitenplan“ hat nicht gleich funktioniert. Da liegt dann auch einmal eine Veranstaltung auf einer Kernzeit eines anderen Fachs und dann musst du das innerhalb der ersten 14 Tage des Semesters mit den Kolleginnen und Kollegen regeln. Das Problem gibt es auch heute noch teilweise. Das war dann oft eine Kraftanstrengung, das so schnell zu erledigen.

Was waren weitere Herausforderungen in dieser ersten Zeit?

Gottfried Orth: Für die Studierenden waren organisatorische Themen wie die Frage nach dem Stundenplan und die Frage: „Was mache ich in welchem Semester?“ zentral. Wir hatten zwar Empfehlungen, aber das waren eben lediglich Empfehlungen. Viele Studierende stellten dann fest: „Das passt nicht“.

Ganz schnell kam auch die Frage nach der Mobilität: „Ich möchte dahin wechseln, wie geht denn das?“. Das wurde sehr viel schwieriger, denn beim Staatsexamensstudiengang waren wir viel freier, Leistungen anzuerkennen. In der Anglistik ist die Frage nach einem Auslandsaufenthalt immer schon geregelt gewesen. Bei Studierenden anderer Fächer habe ich ganz selten wahrgenommen, dass diese wirklich einen Auslandsaufenthalt planen. Das waren ganz wenige, die einfach mal gesagt haben „Ich möchte ein anderes Schulsystem kennenlernen oder einen anderen Blick auf Schule bekommen und dazu geh ich mal nach England, Frankreich oder Italien.“

Es kommen auch viele aus dem Umfeld. Für das Lehramtsstudium verlässt man selten das Bundesland.

Gottfried Orth: Eben. Da verlässt man selten das Bundesland, aber auch nur selten den größeren Kreis um die Universität. Braunschweig ist eine Regionaluniversität. Das geht so weit, dass mir einige erzählen: „Ich würde am liebsten an die Schule gehen, an der meine Mutter auch schon gearbeitet hat“. Ich finde es schade, dass nahezu alles feststeht und man hier durchläuft und sich gar nicht mehr auf neue Erfahrungen einlassen mag. Dazu trägt meines Erachtens auch diese Bachelor-Master-Struktur bei: „Das habe ich 13 Jahre in der Schule gehabt, jetzt mache ich das noch einmal fünf Jahre an der Uni und dann mache ich das wieder 40 Jahre in der Schule“. Frage nebenbei: Wie soll sich an unseren Schulen etwas ändern, wenn die dort Lehrenden selbst nie andere Lernerfahrungen wirklich haben machen können?

Das heißt, Sie vermissen die Freiheit?

Gottfried Orth: Ja, total. Ich vergleiche das mit meinen eigenen Studienerfahrungen. Das war einfach ein ganz anderes Bewusstsein, was „Studium“ ist. Studium war erstens „von zu Hause weg“, das findet hier schon fast nicht statt, das war zweitens „mich selber ausprobieren“ und das war drittens „ich muss mal gucken, was es alles gibt auf der Welt und was ich Neues lernen kann“. Dass dann ein Beruf daraus wird, entschied sich hinterher. Aber es war natürlich auch ökonomisch eine andere Zeit. Wir konnten ja nahezu machen, was wir wollten, und hatten hinterher eine Stelle.

Was sich im Vergleich zu den Staatsexamensstudiengängen, in denen ich in der TU Braunschweig vier Jahre gelehrt habe, verändert hat, war beispielsweise ein ganz konkreter Punkt, der uns Lehrenden in ‚meinem‘ Seminar wirklich wehgetan hat: Wir konnten Exkursionen nicht mehr planen. Mit Beginn der Modularisierung haben die Studierenden keine Exkursionen mehr machen wollen, die man ein Jahr vorher hätte planen müssen, weil da Prüfungen liegen könnten. Sie wollten sich einfach nicht festlegen.

Und natürlich spielte die große Unsicherheit am Anfang eine Rolle: „Wie wird das eigentlich alles?“. Das ist etwas, was sehr schnell anders geworden ist. Die Studierenden waren froh, dass sie an die Hand genommen und durchgeleitet wurden. Also an die imaginäre Hand des Studienplans.

Mit welchen Schwierigkeiten haben sich denn die Studierenden in der ersten Zeit konkret konfrontiert gesehen?

Gottfried Orth: Ein Thema, das uns noch heute beschäftigt, ist die „Anwesenheit“: „Ist das wirklich so gemeint, dass ich die Prüfungsleistung machen kann und nicht kommen muss oder muss ich trotzdem kommen?“. Als ob man studieren könnte ohne einen gemeinsamen Diskussionszusammenhang! Ein weiterer Punkt war, dass mich Lehrende oder auch Studierende anriefen, um zu fragen, wie etwas geht. Das war an der Tagesordnung. Ist auch klar

für einen so weitreichenden Übergang. Was in der Zwischenzeit mehr geworden ist, glaube ich, sind alle rechtlichen Fragen, die mit dem Studium zusammenhängen, also, dass viele Studierende mittlerweile Rechtsschutzversicherungen haben und mit Klage drohen oder tatsächlich klagen. Das war damals nicht der Fall. Es war wenig konfrontativ, weil alle wussten, dass es alle nicht so gut können.

In den Interviews schien es uns so zu sein, dass auch die Polyvalenz für Studierende eher unverständlich war. Hat das die Studierenden aus Ihrer Sicht in den ersten Jahren beschäftigt?

Gottfried Orth: Wenn ich mich richtig erinnere, haben wir in den 15 Jahren Bachelor und Master fünf oder sechs Studierende gehabt, die tatsächlich den polyvalenten Bachelor wegen der Polyvalenz studiert haben. Die haben ganz bewusst gesagt: „Wir machen Theologie und Musik, weil wir einen Master in Musiktherapie machen und dann in einer kirchlichen Einrichtung arbeiten wollen“. Eigentlich war es nicht vorgesehen, dass man zwei Fächer aus Fächergruppen mit den gleichen Grundzeiten studiert, weil es zu Überschneidungen kommen konnte. Da wurde auf die Kompromissbereitschaft der Kollegen und Kolleginnen gesetzt und auf den Fleiß der Studierenden. Es war auch so eine Probierphase. Das hat manchmal das Studium verlängert, weil es einfach trotz Polyvalenz nicht vorgesehen war. Dafür war das aber eine Möglichkeit, die es vorher nur unter besonderen Bedingungen gegeben hätte.

Die anderen hat die Polyvalenz nicht interessiert, die wollten Lehrerinnen oder Lehrer werden. Und wie sie das werden, das war erst einmal völlig sekundär. Das ist auch etwas, das spezifisch bei den Lehramtsstudiengängen ist: Die Studierenden haben ein Berufsbild, wenn sie herkommen. Die wollen Lehrkräfte werden und dazu muss man eben notwendig an die Uni gehen. Polyvalenz hat dabei keine Rolle gespielt. Die war vielleicht mal wichtig, wenn jemand noch die Studienrichtung gewechselt hat. In so einem Fall wurde es dann relevant, aber nicht in der Frage, will ich Lehrer oder Lehrerin werden oder will ich was anderes machen, sondern höchstens eben mit Blick auf die anvisierte Schulform.

Ist das Wort „Verschulung“ bei den Studierenden gefallen?

Gottfried Orth: Das weiß ich nicht mehr. Heute fällt es. Auch ohne, dass ich sie darauf hinweise, was ich manchmal tue. Das Wort „Verschulung“ war damals, glaube ich, eher unser Wort, also das der Lehrenden, weil wir sahen, dass es Verschulung wird und dass es mit Freiheit nicht mehr viel zu tun hat. Das ging auch so weit, dass wir darüber diskutiert haben, ob das ein Eingriff in die Freiheit der Lehre ist.

Warum müssen die Studierenden heute im Bachelorstudiengang ca. 50 Prüfungsleistungen machen? Mittlerweile haben wir ja fast gelernt, dass pro Modul nur noch eine Prüfung zu erbringen ist, aber am Anfang waren es zwei oder drei Leistungen. Wir wussten eigentlich alle nicht recht, was eine Prüfungsleistung und was eine Studienleistung ist. Frü-

her haben wir Referate verteilt im Seminar. Dürfen wir das jetzt nicht mehr, wenn als Prüfungsleistung nur eine Hausarbeit vorgesehen ist? Das war so ein Problem und auch ein Thema bei den Studierenden: „Jetzt steht doch da drin ‚Die Hausarbeit ist die Leistung‘, und jetzt kommt aber einer und sagt: ‚Zum Seminar gehören auch Referate‘“.

Hatten Sie den Eindruck, dass die „neuen“ Bachelorstudierenden einer höheren Arbeitsbelastung ausgesetzt waren als die Studierenden, die noch den „alten“ Studiengang studiert haben?

Gottfried Orth: Das glaube ich nicht. Ich glaube, dass da sehr viel subjektives Empfinden eine Rolle spielte und es sehr viel leere Zeiten gab, die in die 30 Stunden pro Credit irgendwie mit eingerechnet wurden. Also wo man mal einfach eine halbe Stunde zwischen Bibliothek und neuem Seminaranfang rumsitzt. Da kann man nichts Vernünftiges machen, weil es nur eine halbe Stunde ist. Oder die Leute sitzen vor der Tür, wenn Sprechstunde ist. Der subjektive Eindruck von mehr Arbeit ist, glaube ich, ein wirkliches Faktum. Ich weiß nicht, ob die Studierenden vorher weniger gearbeitet haben. Die haben es nicht so empfunden, weil nicht so viel Druck war. Die haben auch noch gelesen. Ich habe Studierende bei uns, mit denen mache ich am Ende des Bachelorstudiengangs ein Lektüreseminar, weil sie in ihrem ganzen Studium noch nie ein ganzes Buch gelesen haben. Das gab es im Staatsexamensstudiengang aus meiner Erfahrung so nicht. Da hat sich was verändert, auch durch die Zerstückelung des Studiums durch die Prüfungsleistungen, weil diese von den Studierenden viel mehr wahrgenommen werden als der inhaltliche Gesamtbogen eines Seminars.

Ein letzter Aspekt, den wir für den Vortrag behandelt haben, war die Mobilität. Es klingt so, als würden Sie die Mobilität mit Blick auf Auslandsaufenthalte eher als eingeschränkter betrachten. Galt das auch für einen Wechsel des Studienortes?

Gottfried Orth: Es ist trotz „Verbundprojekt“ und Absprachen schwieriger geworden nach Hannover oder nach Hildesheim zu wechseln, weil wir doch alle recht eigenwillige Modulzuschnitte hatten. Je stärker das reguliert ist, desto schwieriger wird es natürlich, und im Bachelor und Master ist der Regulierungsgrad viel höher geworden als das noch in den Staatsexamensstudiengängen der Fall war. Erleichtert hat es das auf keinen Fall und das haben die Studierenden natürlich auch gesehen.

Möchten Sie noch etwas anmerken, das wir bisher nicht angesprochen haben?

Gottfried Orth: Die Evaluation der Lehrveranstaltungen – aus meiner Sicht eine Begleitscheinung des höheren Regulierungsbedarfs. In den ersten Jahren waren es „selbstgestrickte“ Bögen, die wir von den Studierenden ausfüllen lassen mussten. Der Studiendekan sollte sie einsammeln. Das war ein „Eintreiben“ bei den Kolleginnen und Kollegen, da steckte viel Widerstand drin, weil jeder wusste, dass die Bögen völlig konsequenzenlos sind. Als meine Zeit als Studiendekan 2007 zu Ende war, hatte ich in den Regalen meines Büros

noch große Papierstapel mit Evaluationsbögen gelagert, weil keiner sie mehr haben wollte, so dass ich sie einfach weggeworfen habe. Ich glaube, die Lehre an der Fakultät hat sich nicht wesentlich verschlechtert oder verbessert, mit oder ohne diese Bögen. Ein Spruch, der damals hier die Runde machte und bei dem ich immer noch finde, dass er richtig ist: „Vom Wiegen wird die Sau nicht fett“.

Die Einführung des Bachelors ist jetzt 15 Jahre her. Was ist Ihr Fazit?

Gottfried Orth: Ich würde heute unter einer Bedingung noch einmal Studiendekan „machen“: um andere Studiengänge einzuführen. Das wäre es noch einmal wert, wirklich Lehrerbildung neu zu erfinden. Dann aber auch wirklich als universitäre Lehrerbildung, damit Studierende lernen, sich selbst und den Lernort Schule aus der Distanz zu betrachten.

Vielen Dank für das Gespräch.

Kurze Chronologie. Zentrale Daten und lokale Ereignisse¹⁶

1999	Beginn des Bologna-Prozesses zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums. Ein zentraler Teil der Reformen besteht in der Vereinheitlichung von Studienstrukturen nach dem Bachelor-Master-Modell.
2002	<p>Die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen legt „Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen“ vor. Sie enthalten mögliche Bachelor-Master-Varianten für das Lehramtsstudium.</p> <p>Gründung des Niedersächsischen Verbundes zur Lehrerbildung mit dem Ziel, die Umstellung der Lehrerbildung auf Bachelor-Master-Strukturen zu begleiten („Verbundprojekt Lehrerbildung in Niedersachsen“). Mitglieder des Verbundes sind alle lehrerbildenden niedersächsischen Hochschulen sowie das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur.</p>
2003	<p>05. Februar: Der Fachbereichsrat des Fachbereichs für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig beschließt, „seine“ Studiengänge (Magister, Diplom und Lehramt) in Bachelor-Master-Studiengänge zu überführen und sich am „Verbundprojekt Lehrerbildung in Niedersachsen“ zu beteiligen.</p> <p>07. Mai: Der Senat der Technischen Universität Braunschweig gibt eine unterstützende „Stellungnahme [...] zur geplanten Umstellung der Studiengänge des Fachbereichs für Geistes- und Erziehungswissenschaften auf eine konsekutive Studiengangsstruktur“ ab.</p> <p>12. Juni: Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschließt „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“.</p> <p>(Bachelor- und Masterabschlüsse sind eigenständige, berufsqualifizierende Abschlüsse; die Studienstruktur ist gestuft; es gelten Regelstudienzeiten – Bachelorstudiengänge umfassen mindestens 3, höchstens 4 Jahre, Masterstudiengänge mindestens 1 Jahr, höchstens 2 Jahre; konsekutive, aufeinander aufbauende, Studiengänge insgesamt höchstens 5 Jahre; der Umfang der ECTS-Leistungspunkte im Bachelor beträgt mindestens 180 Punkte (Credits), unter Einbeziehung des Bachelor im konsekutiven Studiengang 300 Punkte; Bachelor- und Master-Studiengänge sind zu akkreditieren; die gestufte Studienstruktur ist wesentlicher Baustein des Europäischen Hochschulraums, der lt. Bologna-Vereinbarung bis 2010 geschaffen werden soll)</p> <p>01. Oktober: Mit Beginn des Wintersemesters 2003/04 Beginn des 2-Fächer-Bachelorstudiengangs sowie des 1-Fach-Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft am Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig.</p>

¹⁶ Für Auskünfte und die Bereitstellung von Daten wie Studierendenzahlen danken wir Kolleginnen und Kollegen der Studiengangskoordination sowie der Geschäftsführung der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften.

	<p>Studienanfänger/innenzahlen: 1-Fach-Bachelor Erziehungswissenschaft: 43 2-Fächer-Bachelor: 252 [davon mit Studienziel Lehramt an Grund-Haupt- und Realschulen (GHR): ca. 130, Lehramt an Gymnasien (GYM): ca. 80]¹⁷</p> <p>Die Diplom-, Lehramts- und Magisterstudiengänge laufen aus. Eine Neueinschreibung ist nicht mehr möglich.</p> <p>Die Studierenden der „alten“ Studiengänge belegen ihre laut Diplom-, Lehramts- oder Magisterprüfungsordnung vorgesehenen Lehrveranstaltungen im Rahmen des nunmehr modular verfassten Lehrveranstaltungsangebotes – in der Regel mit den neu immatrikulierten Bachelorstudierenden zusammen. Die Möglichkeit, Vordiplom-, Zwischen- und Abschlussprüfungen abzulegen, wird zugesichert. Die Betreuungszeiträume für Zwischenprüfungen laufen 2005, für Abschlussprüfungen (in den Studiengängen unterschiedlich) zwischen 2007 und 2010 (jeweils mit Ablauf des Sommersemesters) aus.</p>
	<p>10. Oktober: Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschließt „Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“.</p> <p>Der Beschluss umfasst allgemeine und besondere Regelungen zu Studienstruktur und Studiendauer, Modularisierung, Mobilität und Leistungspunktsystem sowie die Bezeichnung der Abschlüsse nach Fächergruppen, Bachelor of Arts bzw. Bachelor of Science.</p>
	<p>17. Oktober: Inkrafttreten der (ersten) „Vorläufige(n) Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang am Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig“ (TU-Verkündungsblatt, Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 292 vom 16.10.2003)</p>
2004	<p>Hochschulöffentliche Bekanntmachung der Einstellung von Studiengängen aufgrund der am 02.07.2004 abgeschlossenen Zielvereinbarung zwischen dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur und der Technischen Universität Braunschweig:</p> <p>Einstellung des 2-Fächer-Bachelor-Teilstudiengangs Technische Bildung am Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften zum Wintersemester 2004/05 (TU-Verkündungsblatt, Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 328 vom 26.07.2004)</p> <p>Einstellung von Magister-Teilstudiengängen (als Nebenfächer) am Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften: Pädagogik, Philosophie, Deutsche Li-</p>

¹⁷ Auskunft Alexandra Fürst (Studiendekanat), 29.10.2003. Bei den Zahlen handelte es sich um eine Schätzung im Hinblick auf notwendige Plätze in schulischen Praktika.

[Im polyvalenten 2-Fächer-Bachelor lässt sich der Anteil der Studierenden in den Lehramtsprofilen (GHR oder GYM) im Grunde ausschließlich retrospektiv rekonstruieren; die schulischen Praktika sind dafür ein zentraler „Marker“. Da die Teilnahme an den Schulpraktika zeitlich variieren kann, sind Aussagen über die Zugehörigkeit zu einer Studierendenkohorte kaum möglich.]

	<p>teraturwissenschaft, Germanistische Linguistik, Anglistische Literaturwissenschaft, Anglistische Sprachwissenschaft, Amerikanistik, Alte Geschichte, Mittelalterliche Geschichte, Neue Geschichte, Arbeitswissenschaft (TU-Verkündungsblatt, Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 327 vom 26.07.2004)</p> <p>Einstellung des Diplomstudiengangs „Ergänzungsstudiengang Schule“ am Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften (TU-Verkündungsblatt, Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 323 vom 26.07.2004)</p>
	<p>1. Oktober, Beginn des Wintersemesters 2004/05</p> <p>Studienanfänger/innenzahlen: 1-Fach-Bachelor Erziehungswissenschaft: 40 2-Fächer-Bachelor: 342</p> <p>[Zahlen über die ca.-Verteilung von Studierenden mit dem Studienziel Lehramt GHR und Lehramt GYM liegen nicht vor.]</p>
2005	<p>„Neufassung der Vorläufigen Prüfungsordnung für die Bachelor-Studiengänge Mathematik, Physik und Erziehungswissenschaften und den Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengang der Technischen Universität Braunschweig“ (TU-Verkündungsblatt, Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 350 vom 15.04.2005)</p> <p>Die Prüfungsordnung berücksichtigt die zum Wintersemester 2004/05 an den Fachbereichen (bzw. in der neuen Bezeichnung: Fakultäten) 1 und 2 neu eingeführten Bachelorstudiengänge und hält die Zuständigkeit für Teilstudiengänge im Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang fest; die Zuständigkeit für Mathematik als Fachwissenschaft und als Fach am Gymnasium liegt beim Fachbereich 1, für Physik beim Fachbereich 2, für Chemie beim Fachbereich 3, für die anderen hier enthaltenen Fächer einschließlich Erziehungswissenschaft beim Fachbereich 6 (Geistes- und Erziehungswissenschaften)</p> <p>02. Juni: Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschließt „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“.</p> <p>1. Oktober, Beginn des Wintersemesters 2005/06</p> <p>Studienanfänger/innenzahlen: 1-Fach-Bachelor Erziehungswissenschaft: 41 2-Fächer-Bachelor: 283</p> <p>[Zahlen über die ca.-Verteilung von Studierenden mit dem Studienziel Lehramt GHR und Lehramt GYM liegen nicht vor. Die Gesamtzahl der Studierenden, die im Jahr 2006 am Allgemeinen Schulpraktikum teilnahmen, beträgt 227.^{18]}</p> <p>Mit der Vorläufigen Prüfungsordnung in der Fassung vom 27.10.2005 treten Änderungen in Kraft, die durch die Umverteilung von Punkten zwischen Fächern</p>

¹⁸ Auskunft Gabriele Zaremba (Verantwortliche für die allgemeinen schulischen Praktika im Bachelorstudiengang), 01.10.2013.

	<p>mitbedingt sind. Von besonderer Bedeutung für die Studierenden ist die partielle Reduzierung der in den Modulen zu erbringenden Leistungen.</p>
	<p>14. November: Beginn des Verfahrens zur „Akkreditierung der polyvalenten Bachelor-Studiengänge am Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig unter Einbeziehung der Umstellung der Lehramtsausbildung auf konsekutive Studienstrukturen“, das im Sommersemester 2006 positiv abgeschlossen wird.</p>
2006	<p>14. Juli: Inkrafttreten der „Ordnung über den Zugang und die Zulassung für die Masterstudiengänge Lehramter an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Lehramt an Gymnasien an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig“ (TU-Verkündungsblatt, Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 444 vom 13.07.2006)</p> <p>Diese Ordnung legt als ein Eignungskriterium für die Zulassung zu den Lehramts-Masterstudiengängen fest, dass das vorangegangene Studium mindestens mit der Note 2,5 abgeschlossen wurde. Für den Fall eines schlechteren Notendurchschnitts zwischen 2,6 und 3,4 enthält die Ordnung gleichzeitig Kompensationsmöglichkeiten, die in einem Punktesystem detailliert geregelt sind.</p> <p>14. Juli: Inkrafttreten der „Ordnung über den Zugang und die Zulassung für den Masterstudiengang Organisationskulturen und Wissenstransfer an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften und der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Technischen Universität Braunschweig“ (TU-Verkündungsblatt, Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 445 vom 13.07.2006)</p> <p>02. August: Inkrafttreten der „Ordnung über den Zugang und die Zulassung für den Masterstudiengang Kultur der technisch-wissenschaftlichen Welt an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig“ (TU-Verkündungsblatt, Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 448 vom 01.08.2006)</p> <p>Die beiden zuletzt genannten Ordnungen setzen die Mindestnote des vorangegangenen Studiums mit 3,0 fest und enthalten Regelungen einer möglichen Kompensation für den Fall eines (bis 3,2) schlechteren Notendurchschnitts.</p> <p>Zum Ende des Sommersemesters wird am Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig erstmals der Abschluss Bachelor of Arts verliehen.</p> <p>01. Oktober: Zum Wintersemester 2006/07 beginnen die Masterstudiengänge:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (Regelstudienzeit: 2 Semester) • Lehramt an Gymnasien (Regelstudienzeit: 4 Semester) • Master „Kultur der technisch-wissenschaftlichen Welt“ (4 Semester) • Master „Organisationskulturen und Wissenstransfer“ (4 Semester)

Literatur

- Brauns, J., Göymen-Steck, T., & Horn, K.-P. (2015). *Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung. Bd. 36: Lernziele, Veranstaltungs- und Prüfungsformen in erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen. Eine vergleichende Analyse von Studienprogrammen an acht Universitäten*. Göttingen: Universitätsverlag. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3249/webdoc-3963>)
- Bülow-Schramm, M. (Hrsg.) (2013). *Studieren unter Bologna-Bedingungen. Ein empirisches Interventionsprojekt zur hochschuldidaktischen Gestaltung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gruschka, A., Herrmann, U., Radtke, F.-O., Rauin, U., Ruhloff, J., Rumpf, H., & Winkler, M. (2005). *Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens*. Frankfurt am Main.
- Hericks, N. (Hrsg.) (2018). *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive*. Frankfurt am Main: VS Springer.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., & Sommer, D. (2007). *Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern*. HIS: Projektbericht. Hannover.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2003). *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf (zuletzt abgerufen am 27.08.2019)
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2003). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (zuletzt abgerufen am 27.08.2019)
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2017). *Sachstand in der Lehrerbildung*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf (zuletzt abgerufen am 29.08.2019)
- Kühl, S. (2018). *Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform*. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive*. Frankfurt am Main: VS Springer.
- Metzger, C., & Schulmeister, R. (2011). *Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen*. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. CHE Arbeitspapier Nr. 148, September 2011 (S. 68–78). Hannover: CHE

-
- Michaelis, S. (2017). *Exposition des Bologna-Prozesses und dessen Auswirkungen auf Bachelorstudiengänge unter besonderer Berücksichtigung der Forderungen Employability, Studierbarkeit und Studienerfolg*. Dissertation. Dortmund.
- Monitor Lehrerbildung (2019). *Studienverlauf* (Die Daten beruhen auf einer Selbstauskunft der Länder [Letzte Vollerhebung: Winter 2017/18], zuletzt abgerufen am 03.09.2019)
- TU-Verkündungsblatt, Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 444 vom 13.07.2006: „Ordnung über den Zugang und die Zulassung für die Masterstudiengänge Lehramter an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Lehramt an Gymnasien an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig“
- TU-Verkündungsblatt, Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 445 vom 13.07.2006: „Ordnung über den Zugang und die Zulassung für den Masterstudiengang Organisationskulturen und Wissenstransfer an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften und der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Technischen Universität Braunschweig“
- TU-Verkündungsblatt, Amtliche Bekanntmachungen, Nr. 448 vom 01.08.2006: „Ordnung über den Zugang und die Zulassung für den Masterstudiengang Kultur der technisch-wissenschaftlichen Welt an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig“
- Universität ohne Studenten (2019): Frankfurter Allgemeine. Blogseminar. Online unter: <https://blogs.faz.net/blogseminar/universitaet-ohne-studenten/#more-7756> (Zuletzt abgerufen am 29.08.2019)
- Vorläufige Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang am Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig. TU-Verkündungsblatt Nr. 292, 16.10.2003
- Wigger, L., & Ruberg, C. (2012). *Lehramtsstudiengänge*. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft* (S. 54–69). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Winter, M. (2018). *Bologna - die ungeliebte Reform und ihre Folgen*. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 279-293). Frankfurt am Main: VS Springer.
- WKN (= Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen) (2002). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen*. Hannover. Online verfügbar unter: https://www.wk.niedersachsen.de/taetigkeitsbereiche/wissenschaftspolitische_fragen/empfehlungen-zu-wissenschaftspolitischen-themen-164545.html (Lehrerbildung 2002) (zuletzt abgerufen am 27.08.2019)
- ZLSB (=Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, TU Dresden) (2019). *Lehramt an allgemeinbildenden Schulen. Hinweis*. Online unter: <https://tu->

dresden.de/zlsb/lehramtsstudium/studiengaenge/lehramt-bachelor-master (zuletzt abgerufen am 29.08.2019)

Autorinnen

Die Autorinnen haben zu unterschiedlichen Zeiten an dem Projekt über die Anfänge des Bachelorstudiengangs an der heutigen Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig gearbeitet. Heidemarie Kemnitz und Barbara Zschiesche seit 2004 mit Beginn der Interviewstudie mit Studierenden, Elena Dehler und Wiebke Harms waren 2018 als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im abschließenden Projekt „Blick zurück nach vorn – Studienverläufe nach Einführung der Bachelor-/Masterstrukturen an der Fakultät 6“ beschäftigt.

Elena Dehler, M.A., seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig.

Wiebke Harms, M.Ed., seit 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Didaktik des Instituts für Anglistik und Amerikanistik der Technischen Universität Braunschweig, von 2018 bis 2019 außerdem wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik des Instituts für Erziehungswissenschaft.

Heidemarie Kemnitz, Prof. i.R., Dr., von 2003 bis 2019 Professorin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig.

Barbara Zschiesche, Dr., seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig.